ADRIANA BABAN
coordonator

CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

Ghid metodologic pentru orele de dirigenție şi consiliere

Prima ediție

Adriana Baban (coordonator)
CONSILIERE EDUCAȚIONALA -
Ghid metodologic pentru orele de dirigenție şi consiliere

Procesare computerizată: **Daniel Paul**
Lucrare realizată cu sprijinul:
S.C. PSINET SRL Str. Cetății 6 3400 Cluj-Napoca
Lucrarea executată la Imprimeria „ARDEALUL" Cluj B-dul 21 Decembrie nr. 146 Cluj-Napoca Tel.: 413871; Fax: 413883 _ Comanda nr. 10122
ISBN 973-0-02400-6
ADRIANA BABAN
coordonator
CONSILIERE EDUCAȚIONALA
Ghid metodologic pentru orele de dirigenție şi consiliere

Cuprins

Cuvânt înainte

Copil înseamnă orice persoană din lume în vârstă de până la 18 ani. Toţi copiii au aceleaşi drepturi. Nici un copil nu trebuie să fie victima vreunei discriminări. La baza Convenţiei Naţiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului se află interesul major al copilului.

Drepturile fundamentale ale copilului:

- Orice copil are dreptul la dezvoltare fizică şi psihică armonioasă (articolul 6)
- Orice copil are dreptul de a-şi exprima opiniile în toate chestiunile care îl privesc (articolul 12-15)
- Orice copil are dreptul de a fi protejat împotriva violenţei fizice şi psihice şi împotriva oricărei forme de maltratare (articolul 19)
- Orice copil are dreptul la educaţie; educaţia trebuie să pregătească copilul pentru viaţă, să îi dezvolte respectul pentru drepturile omului, să îl formeze în spiritul înţelegerii şi toleranţei (articolul 28-29)
- Orice copil are dreptul la protecţie împotriva folosirii drogurilor (articolul 33)
- Orice copil are dreptul la protecţia împotriva exploatării sexuale, a abuzului sexual, împotriva prostituţiei şi a pornografiei (articolul 34)
- Nici un copil nu trebuie supus unor tratamente crude sau degradante (articolul 37)
- Orice copil care a fost supus abuzului fizic şi psihic are dreptul la refacere fizică şi psihică şi la reintegrare socială (articolul 39)

(Convenţia Naţiunilor Unite cu Privire la Drepturile Copiilor, 1989)

M

Elaborarea acestei cărţi a fost susţinută de dorinţa autentică a autorilor c veni în întâmpinarea nevoilor complexe de formare ale copiilor şi adolescenţi Interacţiunile cu profesorii din cadrul activităţilor de formare în consiliere constituit surse utile de informaţii şi au generat momente de reflexie şi regândir demersului de redactare a ghidului. Prin contribuţia adusă acestei cărţi, cor. adolescenţii şi profesorii lor sunt colaboratori anonimi dar importanţi în realiza acestui ghid. Colegii din Catedra de Psihologie ne-au insuflat optimism şi încred în necesitatea şi importanţa proiectului. Munca de voluntariat desfăşurată Dr.Terry Webb (USA) în cadrul acestui proiect a avut un rol important în testa practică a activităţilor de consiliere. Fără suportul generos al colegului Daniel Pa publicarea cărţii ar fi fost dificil de realizat.

Autc

Capitolul 1

ROLUL CONSILIERII EDUCAȚIONALE ÎN PROCESUL FORMATIV

1.1 învățământ tradițional vs. învățământ modern

Reforma învățământului în România subliniază importanța comutării accentului de pe latura informativă a procesului educativ spre cea formativă, atât de deficitară până nu demult./învățământul de tip tradițional se _focalizează_pe aspectele cognitive ale elevului,_urmărind preponderent pregătirea lui secvențială pe discipline şcolare. Se ignoră astfel armonizarea laturii cognitive a persoanei cu cea afectivă, atitudinală şi comportamentală. într-un astfel de cadru educațional elevul este tratat ca un "recipient" pentru informații şi mai puțin ca o persoană reală, cu individualitate şi reacții emoționale determinate de tribulațiile unei personalități în formare. Şcoala riscă să devină astfel un mediu artificial, rupt de exigențele şi presiunile vieții reale.

Învațamantul românesc trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenți bine informați, ci formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale şi psihologice ale vieții, cu un sistem axiologic ferm conturat. în fapt, scopul ultim al educației este pregătirea pentru viață a elevului. Conceperea şcolii ca o instituție socială cu funcții multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice şi sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea şi prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetățeni responsabili ai societății civile, este vitală.

Sistemul de învățământ românesc nu este încă în totalitate pregătit să răspundă noilor exigențe impuse de tipul de societate democratică spre care România tinde, şi nici schimbărilor de esență pe care le aduce noul secol pe întregul mapamond. Conservatorismul, depersonalizarea, intelectualismul şi antihedonismul, autoritarismul şi obediența, elitismul şi inegalitatea de şanse, segregarea şcolii de persoană, familie, comunitate şi societate sunt doar câteva dintre tarele învățământului românesc care mai persistă din nefericire şi astăzi (Miroiu şi colab., 1998).

1.2. Nevoia de consiliere educațională

Creşterea numărului de eşecuri şi abandonuri şcolare, de comportamente delicvente sau nesănătoase, de tulburări emoționale în rândul elevilor, reprezintă indicatori ai faptului că şcoala trebuie să facă mult mai mult în această direcție. Pentru a răspunde acestor nevoi reale, Ministerul Educației şi Cercetării propune prin noul Curriculum Național introducerea disciplinei opționale, *Consilierea şi Orientarea,* pentru toate cele trei nivele de şcolarizare: primar, gimnazial şi liceal. Noua disciplină vine în întâmpinarea nevoilor fundamentale ale oricărui copil şi adolescent: cunoaşterea de sine şi respectul de sine, de a comunica şi a se relaționa armonios cu ceilalți, de a poseda tehnici de învățare eficientă şi creativă, de luare de decizii şi rezolvare de probleme, de a rezista presiunilor negative ale grupului. Formarea unui stil de viață sănătos, integrarea sexualității în maturarea emoțională, controlul stresului, dobândirea de repere în orientarea şcolară şi profesională sunt condiții esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

Profesorul trebuie să vadă în elev şi altceva decât recipientul informațiilor pe care le transmite. Disciplina de Consiliere şi Orientare oferă cadrul formal în care profesorul poate să lucreze nu doar cu dimensiunea rațional-intelectivă a elevului dar şi cu cea afectivă, motivațională, atitudinală şi socială. Prin aceasta nu dorim să subliniem că formarea şi dezvoltarea complexă a elevului trebuie să se realizeze doar în cadrul orelor de Consiliere şi Orientare; după cum este departe de noi intenția de a diminua rolul formativ complex al celorlalte discipline şcolare. Totuşi, Consilierea şi Orientarea este disciplina de învățământ care îşi propune explicit acest scop.

Disciplina Consiliere şi Orientare reprezintă una din modalitățile esențiale prin care şcoala trebuie să îşi urmeze scopul primordial: de proces formativ centrat pe elev, capabilă să valorizeze tipuri diverse de elevi şi abilități, să răspundă nevoilor comunității şi să infuzeze societatea cu persoane competente pentru viața privată, profesională şi publică. Relevanța problematicii abordate prin disciplina Consiliere şi Orientare explică numărul foarte mare de elevi, profesori şi părinți care optează pentru ea.

Activitățile implicate de Consiliere şi Orientare au loc în condițiile unui relativ vid informațional şi formativ. Disciplina implică o formare specifică a profesorilor în scopul abordării corecte şi flexibile a tematicilor. Pregătirea universitară a viitorilor profesori pentru cariera didactică nu oferă cursuri care să furnizeze suport informațional şi formativ relevant pentru Consiliere şi Orientare.

Pentru ca dezideratele unui învățământ modern şi flexibil, centrat pe elev şi pe viitor să nu rămână

simple formule retorice, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei din Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, a înţeles să îşi direcţioneze competenţa şi expertiza şi înspre demersurile de regândire a şcolii româneşti în noii parametri sociali, economici şi politici din România mileniului III. Ghidul metodologic de consiliere educaţională pe care îl propunem vine în întâmpinarea

nevoilor reale ale profesorilor, de abilitare şi formare de competenţe în domeniul Consilierii şi Orientării.

Lucrarea de faţă este un ghid teoretic şi practic destinat profesorilor care doresc să îşi asume rolul de formator şi facilitator al dezvoltării armonioase a copilului şi adolescentului, a stării lui de bine şi a unei calităţi de viaţă superioară, în toate dimensiunile sale: emoţională, mentală, spirituală, profesională, socială şi fizică. Avem convingerea că beneficiarii acestei cărţi nu vor fi doar profesorii, în aspiraţia lor firească de dezvoltare profesională, dar şi actorii principali ai activităţii lor: elevii, cât şi partenerii lor în procesul formativ: părinţii. Nu credem că suntem lipsiţi de realism şi modestie dacă afirmăm că pe termen mediu şi lung beneficiarii demersului implicat de activitatea de consiliere educaţională sunt comunitatea şi societatea care au nevoie de persoane echilibrate şi fericite, creative şi responsabile, competente şi adaptabile, optimiste şi eficiente.

Bibliografie:

Miroiu A., Paşti V., Codiţă C, Ivan G. şi Miroiu M. (1998). *învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză.* Iaşi: Polirom.

Capitolul 2
CONSILIERE PSIHOLOGICA
ŞI CONSILIERE EDUCAŢIONALĂ

M

2.1. Delimitări conceptuale

Consilierea este un proces complex ce cuprinde o arie foarte largă de intervenţii care impun o pregătire profesională de specialitate. Mai specific, termenul de consilierea descrie relaţia interumană de ajutor dintre o persoană specializată, consilierul, şi o altă persoană care solicită asistenţă de specialitate, clientul (Egan, 1990). Relaţia dintre consilier şi persoana consiliată este una de alianţă, de participare şi colaborare reciprocă (Ivey, 1994).

Există mai rrjuUeJipurijie consiliere, deşi formele prezentate în tabelul 2.1. nu se exclud una pe alta. De exemplu, consilierea educaţionajă presupune elemente de consiliere vocaţională, suportiyă, de dezvoltare personală sau informaţională. Ce este important de reţinut în acest context este faptul că profesorul de şcoală abilitat pentru consiliere educaţională nu are competenţe în ceea ce numim consiliere de criză şi consiliere pastorală. Cel din urmă tip de consiliere este procesul de asistare psihologică realizat de către preot în comunitatea sa religioasă. Consilierea de_criză_ reprezintă un domeniu de intervenţie ce ţine strict de competenţa psihologului. Acest domeniu implică cunoştinţe, metode şi tehnici de intervenţie de specialitate. Un pedagog, un psihopedagog, un asistent social sau sociolog, cu atât mai puţin un profesor, nu posedă competenţele şi expertiza necesară unor astfel de intervenţii. A încerca să asistăm ca şi profesor-consilier si să remediem posibile situaţii de criză psihologică ale unor elevi_(ex. stări depresive sau de anxietate, ideaţie suicidară, reacţii de doliu, comportamente compulsive sau obsesive, consum de droguri sau dependenţa de alcool),este deosebit de riscant. Totodată, vom priva astfel persoana în cauză de dreptul şi şansa de a beneficia de un tratament psihologic şi medical de specialitate-De asemenea, profesorul-consilier nu are ca obiectiv şi competenţă evaluarea psihologică a elevului. Utilizarea testelor psihologice (cum sunt cele pentru evaluarea nivelului de inteligenţă, a formelor de inteligenţă, testele proiective, alte teste de personalitate), deşi poate apărea ca o activitate uşor de realizat, presupune vaste cunoştinţe de psihodiagnostic. Rezultatul în sine la un

test, exprimat numeric, poate să nu aibă absolut nici o relevanţă dacă este rupt de un context anume. Interpretarea calitativă a multiplelor valenţe şi relaţii pe care le implică orice rezultat la un test poate fi

realizată doar de către psiholog. în caz contrar, evaluarea psihologică poate avea efecte negative asupra persoanei evaluate. Profesorul-consilier va utiliza diverse scale de cunoştinţe şi atitudini, fişe de lucru (vezi anexele acestei cărţi). Nu recomandăm utilizarea acestor instrumente (fişe de lucru) în scopul cunoaşterii şi evaluării elevilor. Obiectivul orelor de consiliere nu este cunoaşterea elevului de către profesor, ci acela de a facilita autocunoaşterea.

Tabel 2.1. Tipuri de consiliere

f

informaţională: oferirea de informaţii pe domenii / teme specifice *educaţională:* repere psihoeducaţionale pentru sănătatea mentală, emoţională, fizică, socială şi spirituală a copiilor şi adolescenţilor

de dezvoltare personală: formarea de abilităţi şi atitudini care permit o funcţionare personală şi socială flexibilă şi eficientă în scopul atingerii stării de bine

suportivă: oferirea de suport emoţional, apreciativ şi material *vocaţională:* dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei *de criză:* asistarea psihologică a persoanelor în dificultate *pastorală:* consiliere din perspectivă religioasă

2.2. Caracteristicile consilierii

Consilierea psihologica şi educaţională integreaza perspectiva umanistă dezvoltată de Carl Rogers (1961) unde^problemele psihice nu mai sunt văzute în mod obligatoriirîn termenii de tulburare şi deficienţă, ci în parametrii nevoii de autocunoaştere, de întărire a Eului, de dezvoltare personală şi de adaptare. In acest sens, rolul principal nu îi mai revine doar psihologului văzut ca un superexpert. Succesul consilierii este asigurat de implicarea activă şi responsabilă a ambelor părţi (consilierul şi persoanele consiliate) in realizarea unei alianţe autentice, bazată pe respect şi încredere reciprocă. A ajuta şi a credita persoana ca fiind capabilă să îşi asume propria dezvoltare personală, să prevină dive^seTurourâTTşî disfuncţii, să găsească soluţii la problemele cu care se confruntă, să se simtă bine cu sine, cu ceilalţi şi în lumea în care trăieşte, reprezintă *valorile umaniste* ale^on^ psihologice. Definireacojisilierii impune accentuarea anumitor caracteristici ce o •• djsJirigde alte arii de specializare ce implică asistenţa psihologică:

oCU)

- o primă caracteristică este dată de *tipul de persoane* cărora li se adresează. Consilierea vizează persoane normale, ce nu prezintă tulburări psihice sau de personalitate, deficîîe intelectuale sau de altă natură. Consilierea facilitează, prin demersurile pe care le presupune, ca persoana să facă faţă mai eficient stresorilor şi sarcinilor vieţii cotidiene şi astfel să îmbunătăţească calitatea vieţii;
- o a doua caracteristică definitorie pentru consiliere este dată de faptul că asistenţa pe care o oferă utilizează *un model^educaţional şi un model al dezvoltării ş* nu unul clinic şi curativ. Sarcina consilierului este de a învăţa persoana/grupul, strategii noi comportamentale, să îşi valorizeze potenţialul existent, să îşi dezvolte noi resurse adaptative. Consilierea facilitează şi catalizează atingerea unui nivel optim de funcţionare în lume;
- o a treia caracteristică a consilierii este preocuparea pentru *prevenţia problemelor* ce pot împieta dezvoltarea şi funcţionarea armonioasă a persoanei. Strategia de prevenţie constă în identificarea situaţiilor şi grupurilor de risc şi în acţiunea asupra lor înainte ca acestea să aibă un impact negativ şi să declanşeze "crize" personale sau de grup.

Sumarizând caracteristicile prezentate în paragrafele anterioare putem spune că procesul de consiliere pune accentul pe dimensiunea de prevenţie a tulburărilor emoţionale şi comportamentale, pe cea a dezvoltării personale şi a rezolvării de probleme.

2.3. Obiectivele consilierii

Scopul fundamental al consilierii educaţionale este funcţionarea psihosocială optimă a persoanei/grupului. Acest scop ultim poate fi atins prin urmărirea realizării obiectivelor procesului de consiliere; acestea sunt în număr de trei, şi anume:

(1) PROMOVAREA SĂNĂTĂŢII ŞI A STĂRII DE BINE: funcţionare optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoţional, social şi spiritual.

(2) DEZVOLTARE PERSONALĂ: cunoaştere de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaţionare interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici

de învăţare eficiente, atitudini creative, opţiuni vocaţionale realiste.
(3) PREVENŢIE - a dispoziţiei afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăţilor de învăţare, a dezadaptării sociale, a disfuncţiilor psihosomatice, a situaţiilor de criză.
Consilierea este mai interesată de starea de bine decât de starea de boală.
Ce reprezintă starea de bine? Aşa cum o defineşte Organizaţia Mondială a Sănătăţii, sănătatea nu este condiţionată doar de absenţa bolii şi disfuncţiei ci se

referă la un proces complex şi multidimensional, în care starea subiectivă de bine este un element fundamental.
Componentele stării de bine:
- ACCEPTAREA DE SINE: atitudine pozitivă faţă de propria persoană, acceptarea calităţilor şi defectelor personale, percepţia pozitivă a experienţelor trecute şi a viitorului.
- RELAŢII POZITIVE CU CEILALŢI: încredere în oamenii, sociabil, intim, nevoia de a primi şi a da afecţiune, atitudine empatică, deschisă şi caldă.
- AUTONOMIE: independent, hotărât, rezistă presiunilor de grup, se evaluează pe sine după standarde personale, nu este excesiv preocupat de expectanţele şi evaluările celorlalţi.
- CONTROL: sentiment de competenţă şi control personal asupra sarcinilor, îşi crează oportunităţi pentru valorizarea nevoilor personale, face opţiuni conforme cu valorile proprii.
- SENS ŞI SCOP ÎN VIAŢĂ: direcţionat de scopuri de durată medie şi lungă, experienţa pozitivă a trecutului, bucuria prezentului şi relevanţa viitorului, convingerea că merită să te implici, curiozitate.
- DEZVOLTARE PERSONALĂ: deschidere spre experienţe noi, sentimentul de valorizare a potenţialului propriu, capacitate de auto-reflexie, percepţia schimbărilor de sine pozitive, eficienţă, flexibilitate, creativitate, nevoia de provocări, respingerea rutinei.

Ar fi total eronat să considerăm că starea de bine este condiţionată de parcurgerea unui proces psihoterapeutic complex. înainte de toate, familia şi şcoala au un rol esenţial în dezvoltarea şi menţinerea stării de bine. în acelaşi timp se constată că, nu de puţine ori din păcate, tocmai familia şi şcoala sunt instituţiile care generează condiţii ce subminează încrederea în sine a copiilor şi elevilor, îngrădesc autonomia şi independenţa lor, şablonează individualităţile, implică competiţii neproductive în detrimentul cooperării şi colaborării, cenzurează bucuriile şi plăcerile cotidiene, induc percepţii ameninţătoare asupra lumii şi vieţii, desfoliindu-le de orice element ludic şi hedonist. Focalizarea exclusivă a şcolii pe latura intelectuală a elevilor şi pe performanţele lor şcolare, ignorând nevoile lor emoţionale şi sociale, sunt căi sigure de diminuare a stării de bine şi de creştere a riscului pentru disfuncţii şi boli fizice şi psihice. Şcoala modernă nu mai poate ignora, în numele nevoii imperative de cunoştinţe şi rezultate şcolare performante, starea de bine şi de sănătate fizică, psihică, spirituală şi socială a elevilor săi. în caz

contrar, şcoala devine o instituţie segregată de individ, societate şi viaţă. înainte de a fi o instituţie care conferă diplome, şcoala trebuie să fie locul în care se formează persoane armonioase cu sine, cu ceilalţi, cu lumea, capabile astfel să transpună în instrumente conţinutul diplomei, să opereze eficient cu ele, să se bucure de procesul şi produsul activităţii lor.
f Consilierea educaţională poate fi definită ca o relaţie interumană de asistenţa şi suport dintre persoana specializată în psihologia şi consilierea educaţională (profesor) şi grupul de elevi în scopul dezvoltării personale şi prevenţiei situaţiilor problematice şi de criză. Principala sarcină a consilierului este de a ajuta elevii să parcurgă paşii unui demers de conştientizare, clarificare, evaluare şi actualizare a sistemului personal de valori.Deşi accentuăm încă o dată că profesorul-consilier nu este şi nu poate să se substitue consilierului-psiholog, între cei doi profesionişti (profesor şi psiholog) trebuie să existe relaţii de colaborare. Profesorul-consilier poate facilita, prin activitatea sa, reducerea riscului apariţiei şi dezvoltării de probleme care solicită în mod obligatoriu expertiza psihologului specialist. în acelaşi timp, psihologul şcolar are competenţa de a favoriza procesul educativ prin conturarea unor strategii de intervenţie cognitivă, motivaţională, emoţională şi comportamentală, atât la nivel individual cât şi de grup. Sintetizăm în tabelul 2.2. diferenţele dintre consilierea psihologică şi cea educaţională.

Bibliografie:
Egan, G. (1990). *The Skilled Helper: A Systematic Approach to Effective Helping.* Monterey, CA: Brooks/Cole.
Ivey, A.E., Ivey M.B. (1994). *Intenţional Interviewing and Counseling: Facilitating Client Development in Multicultural Society.* Monterey, CA: Brooks/Cole. Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychoterapy.* London: Constable.

Tabel 2.2. Diferenţe între consilierea educaţională şi consilierea psihologică

	Consiliere educaţională	**Consiliere psihologică**
CINE?	Profesorul abilitat pentru activităţile de consiliere educaţională	Psihologul şcolar
UNDE?	în cadrul orelor de consiliere şi orientare şi dirigenţie	In cabinetul de consiliere
GRUP ŢINTĂ	Clasa de elevi, părinţi	Persoană (elev, părinte, profesor) sau grup
OBIECTIVE	Dezvoltare personală Promovarea sănătăţii şi stării de bine Prevenţie	Dezvoltare personală Promovarea sănătăţii şi stării de bine Prevenţie Remediere
TEMATICA •	• Cunoaştere şi imagine de sine • Dezvoltarea unor abilităţi de comunicare şi management al conflictelor • Dezvoltarea abilităţilor sociale - asertivitate • Dezvoltarea abilităţilor de prevenire a consumului de alcool, tutun, droguri • Dezvoltarea unei psihosexualităţi sănătoase • Prevenire HIV/SIDA, sarcini nedorite • Dezvoltarea abilităţilor de prevenire a afectivităţii negative: anxietate, depresie, agresivitate, suicid • Consiliere vocaţională • Controlul stresului • Responsabilitate socială • Rezolvare de probleme • Decizii responsabile • Tehnici de învăţare eficientă • Managementul timpului • Dezvoltarea creativităţii • Informarea privind resursele de consiliere - cabinete şcolare, cabinete de consiliere privind cariera, organizaţii non-guvernamentale	• Evaluare psihologică • Consilierea în probleme: - emoţionale (anxietate, depresie) - comportamentale (agresivitate, hiperactivitate) - de învăţare (eşec şcolar, abandon şcolar) • Consiliere vocaţională • Dezvoltă proiecte de prevenţie (prevenţia suicidului) • Terapie individuală şi de grup • Realizează cursuri de informare şi formare pentru profesori şi părinţi pe teme de psihologie educaţională şi promovarea sănătăţii. • Realizează materiale informative pentru elevi, părinţi şi profesori • Formează elevii-consilieri pentru programele de "peer counseling" • Intervenţie în situaţii de criză (divorţ, boală, decesul părintelui) • Materiale informative pentru mass-media • Cercetare în domeniul consilierii • Elaborează metode de evaluare valide, standardizate şi etalonate

Capitolul 3
PRINCIPII ŞI METODE DE CONSILIERE
3.1. Pregătirea consilierului
Consilierea este un proces complex care nu poate fi realizat intuitiv sau după simţul comun. Consilierea încorporează informaţii şi metode din mai multe discipline psihologice. *Pregătirea consilierului* presupune asimilarea unor repere teoretice şi aplicative din următoarele domenii:
- psihologia dezvoltării
- psihologia comportamentului
- psihologia personalităţii
- psihologia sănătăţii
- psihologia socială
- teorii şi tehnici de consiliere
- autocunoaştere

Totodată, consilierea implică dezvoltarea unor atitudini şi abilităţi fundamentale, fără de care procesul de consiliere nu poate duce la efectele conturate de însăşi obiectivele consilierii.
3.2. Atitudinile consilierului

Procesul de consiliere implică o relaţie specială între consilier şi elevi, relaţie bazată pe responsabilitate, confidenţialitate, încredere şi respect. Profesorul consilier are obligaţia de a proteja interesele elevului/elevilor. Orice proces de consiliere trebuie să înceapă prin asumarea de către consilier a responsabilităţii respectării unui sistem de valori şi coduri stabilite de asociaţiile de specialitate. Sistemul de valori al consilierului se fundamentează pe filozofia psihologiei umaniste şi a învăţământului centrat pe elev.
Filozofia relaţiei dintre consilier şi elevi se bazează pe două asumpţii fundamentale:
1. *"Toate persoanele sunt speciale şi valoroase pentru că sunt unice."* Profesorul-consilier facilitează conştientizarea de către elevi a conceptului de unicitate şi de valoare necondiţionată ale oricărei persoane.

2. *"Fiecare persoană este responsabilă pentru propriile decizii.* "Persoanele îşi manifestă unicitatea şi valoarea prin deciziile pe care le iau. Unul din obiectivele orelor de consiliere este acela de a-i învăţa pe elevi să ia decizii responsabile şi să-şi asume consecinţele acţiunilor lor.
Profesorii-consilieri au obligaţia de a respecta confidenţialitatea informaţiilor primite în timpul orelor de consiliere. Dezvăluirea informaţiilor trebuie făcută numai cu acordul explicit al elevului/elevilor.
Atitudinile fundamentale ale consilierului, în absenţa cărora procesul de consiliere nu îşi atinge scopul formativ, sau chiar mai mult, poate avea consecinţe contrare, sunt redate în tabelul 3.1.
Tabel 3.1. Atitudinile consilierului
Acceptarea necondiţionată
Empatia
Congruenţa
Colaborarea
Gândirea pozitivă
Responsabilitatea
Respectul
3.2.1. Acceptarea necondiţionată
Acceptarea este atitudinea care are la bază următoarele principii: fiinţa umană este valoroasă şi pozitivă prin esenţa sa, are capacitatea sau potenţialul de a" face alegeri responsabile, are dreptul să ia decizii asupra vieţii personale şi de a-şi asuma propria viaţă. Acceptarea este atitudinea de recunoaştere a demnităţii şi valorii personale ale elevilor, cu punctele lor tari sau slabe, calităţi sau defecte, atitudini pozitive sau negative, interese constructive sau sterile, gânduri, trăiri sau comportamente, fără a critica, judeca, controla şi mai ales fără a condiţiona aprecierea - *"Te voi aprecia, dacă ...".* Acceptarea necondiţionată este premisa fundamentală a procesului de dezvoltare

personală şi de optimizare a funcționării persoanei. Valorizarea elevilor nu trebuie să fie condiționată de grupul social de apartenență, de rasă, sex, religie, nivelul performanțelor şcolare, valori şi atitudini personale, comportamente.
Acceptarea necondiționată nu este echivalentă cu aprobarea oricărei atitudini sau a oricărui comportament, cu neutralitate sau ignorare, cu simpatie şi toleranță. Acceptarea unei persoane nu presupune nici aprobarea nici dezaprobarea a ceea ce spune sau simte persoana. Este acceptarea modului în care persoana simte sau crede în mod diferit de ceilalți. Nu este indicată utilizarea evaluărilor de genul: *"nu ar trebui să simți aşa", "băieții nu trebuie să plângă", "fetele nu se poartă niciodată aşa"*. Riscul aprobării sau dezaprobării este că elevul îşi percepe valoarea

numai prin interpretările şi evaluările pe care le face profesorul în situația de aprobare sau dezaprobare a comportamentelor sale.
Acceptarea nu înseamnă să ai o atitudine de neutralitate sau indiferență față de modul în care gândeşte sau mai ales simte o persoană. *"Nu este nici o problemă", "lasă nu te mai necăji"* sunt! forme verbale/de minimalizare sau ignorare a tensiunilor elevului. Această atitudine are ca efect invalidarea modului în care fiecare persoană percepe diferit un eveniment sau o situație. Acceptarea este o atitudine pozitivă, de înțelegere a persoanei şi nu una neutră. Neutralitatea duce la perceperea de către elev a indiferenței din partea profesorului.
O altă interpretare eronată a acceptării este simpatia. Simpatia este diferită de acceptare prin implicarea emoțională mai intensă din partea profesorului față de un anumit elev. Simpatia poate conduce şi la atitudini discriminative față de ceilalți elevi. Ea este mai degrabă consecința sentimentelor pe care le simte profesorul-consilier față de un elev *{"Apreciez elevii care au valori personale pe care eu le apreciez")* şi mai puțin focalizarea pe sentimentele elevilor. Simpatia exprimă o atitudine de părtinire. în consiliere contează mai puțin percepțiile şi sentimentele celui care consiliază, cât sentimentele celor consiliați.
Toleranța este o altă dificultate în dezvoltarea acceptării necondiționate A fi tolerant înseamnă a accepta diferențele individuale. Toleranța nu trebuie să se manifeste doar la nivel general şi declarativ - *"sunt tolerant față de o persoană cu* **o** *altă apartenență religioasă, dar nu o înțeleg şi nu o respect", "sunt tolerant față de bolnavii de SIDA, dar nu vreau să am de a face cu ei", "sunt tolerant față de persoanele cu o altă orientare sexuală, dar eu cred totuşi că ei sunt nişte oameni bolnavi".*

Obstacole în dezvoltarea acceptării necondiționate:

- lipsa informațiilor despre personalitatea copilului şi adolescentului;
- probleme emoționale personale ale profesorului consilier;
- proiectarea propriilor valori, convingeri sau trăiri asupra elevilor;
- prejudecăți sau informații eronate, incomplete despre un subiect;
- confuzia dintre acceptare şi aprobare, simpatie sau neutralitate;
- pierderea respectului față de elevi;
- pierderea respectului față de sine;
- identificarea elevului cu propriul copil, cu propria persoană sau cu alte persoane din viața profesorului.

Non-acceptarea înseamnă:

- A da sfaturi, soluții: "De ce nu faci aşa..."
- A evalua, a învinovăți: "Aici greşeşti cu siguranță..."
- A interpreta, a analiza: "Ceea ce ai tu nevoie este..."
- A eticheta "Eşti prost pentru că ai făcut..."
- A comanda, a fi directiv: "Trebuie să..."
- A fi de acord, a lăuda: "Ai dreptate 100%."

- A moraliza: "Trebuia să faci asta şi asta..."
- A pune întrebări de genul "De ce ai făcut ... ?"
- A simpatiza, a acorda suportul la modul general: "Totul va fi bine..."
- A amenința, a avertiza: "Dacă se mai întâmplă să...."
- A evita: "Hai să uităm asta..."

- A condiționa: "Te voi aprecia numai dacă vei lua note mari...."

3.2.2. Empatia

Empatia este abilitatea de a te transpune în locul unei alte persoane. Empatia nu este echivalentă cu identificarea cu o altă persoană, situație în care se preia modul ei de gândire, de relaționare atitudinală, emoțională şi comportamentală. Empatia este abilitatea de a înțelege modul în care gândeşte, simte şi se comportă o altă persoană. Empatia este atitudinea de a fi "cu" persoana şi nu "ca" persoana cealaltă. Un indicator al empatiei este sentimentul elevului că este înțeles şi acceptat.

Empatia nu trebuie confundată cu mila sau compasiunea față de o altă persoană în dificultate. Nimănui nu îi face plăcere să fie compătimit, chiar dacă sentimentul este sincer. Empatia înseamnă "a fi alături" de persoană, atitudine care facilitează exprimarea emoțiilor, convingerilor, valorilor şi îmbunătățeşte comunicarea dintre profesor şi elev.

Empatia se dezvoltă prin însuşirea abilităților de comunicare verbală şi nonverbală, urmărind câteva sugestii:

- utilizarea foarte rară a întrebărilor închise care împiedică comunicarea: ex. "De ce ai făcut... ?";
- utilizarea întrebărilor deschise care facilitează comunicarea: "Ai putea să-mi spui mai multe despre acel eveniment...?";
- ascultarea interlocutorul sau interlocutorilor;
- evitarea moralizării interlocutorul: "Nu este bine ce ai făcut";
- evitarea întreruperilor în timpul conversației: "Părerea mea este că...";
- etichetarea este o barieră în dezvoltarea unei relații empatice, distorsionează înțelegerea: "Eşti cam neserios/distrat/superficial....";
- evitarea feed-back-urilor negative: "Rezultatul tău este nesatisfăcător";
- utilizarea sugestiilor constructive: "Data viitoare va fi mai bine dacă vei face...";
- evitarea criticii sarcastice: "Eşti ridicol....".

Modalități de îmbunătățire a comunicării empatice:

- oferirea de răspunsuri scurte, clare şi acurate;
- acordarea unui timp de gândire înainte de a da un răspuns;
- focalizarea pe mesajele transmise de elevi;
- utilizarea unei tonalități potrivite a vocii; un ton plictisit sau dimpotrivă, prea intens, comunică mesajul că este neimportant pentru tine sau iritant;

- evitarea în răspuns a clişeelor de genul "Multora li se întâmplă să aibă dificultatea asta."; prin această exprimare comunicăm de fapt elevilor că preocuparea lor pentru problemă nu este atât de importantă;
- empatia nu este simpatie; într-o relație de simpatie ne place persoana şi avem tendința de a o favoriza, de a-i acorda o atenție sporită.

3.2.3. Congruența

Congruența se referă la concordanța dintre comportamentul consilierului şi convingerile, emoțiile şi valorile sale personale. Cu alte cuvinte, congruența defineşte autenticitatea comportamentului persoanei. Este indicat să nu exprimăm convingeri şi idei în care nu credem cu adevărat. Decalajul dintre ceea ce simt sau gândesc se va transpune în maniera falsă de exprimare sau de comportament, uşor sesizabilă de ceilalți. Congruența este generată de acordul dintre convingere, trăirea emoțională şi exprimarea verbală şi nonverbală. Lipsa de autenticitate duce la pierderea relației de încredere cu elevii.

3.2.4. Colaborarea

Colaborarea este abilitatea consilierului de a implica persoana sau grupul de persoane (clasa de elevi) în deciziile de dezvoltare personală. Relația este de respect şi parteneriat, şi nu de transmitere de informații de la "expert" la "novice". Rolul profesorului consilier este să-1 ajute pe elev să găsească cele mai relevante informații pentru ca acesta să poată lua decizii responsabile. Profesorul-consilier, de altfel ca şi psihologul şcolar, nu trebuie să se erijeze în persoane competente care oferă soluții de rezolvare pentru problemele elevilor. Profesorul-consilier este un catalizator şi facilitator al procesului de dezvoltare personală a copilului şi adolescentului, abilitând astfel elevul să găsească soluții proprii la problemele "cu care se confruntă.

3.2.5. Gândirea pozitivă
Filosofia consilierii este definirea omului ca fiinţă pozitivă care poate fi ajutată să-şi îmbunătăţească aspectele sale mai puţin dezvoltate. Activităţile de consiliere educaţională trebuie să fie focalizate pe dezvoltarea imaginii şi respectului de sine ale elevului, a responsabilităţii personale. Dacă viziunea noastră generală asupra lumii nu are nota pozitivă dată de încrederea în noi înşine şi în oameni, nu este indicat să ne implicăm în activităţile de consiliere.
3.2.6. Responsabilitatea
O atitudine de bază a consilierului este responsabilitatea ca efort conjugat şi asumat pentru dezvoltare personală permanentă. Teoretic, consilierul nu se poate implica în procesul consilierii dacă nu îşi asumă responsabilitatea atitudinilor şi acţiunilor sale. Responsabilitatea se traduce prin respectarea principiilor fundamentale ale consilierii, prin prevenirea utilizării greşite a cunoştinţelor şi metodelor de consiliere, prin evitarea oricărei acţiuni care interferează cu starea de bine a celor consiliaţi.

3.3. Abilităţile consilierului
Pe tot parcursul procesului de consiliere sunt absolut necesare anumite abilităţi fundamentale (capacităţi) care permit desfăşurarea cu succes a activităţilor [v]şi duc la efectele pozitive scontate. Abilităţile necesare profesorului pentru desfăşurarea activităţilor de consiliere sunt prezentate în tabelul 3.2.
Tabel 3.2. Abilităţile de bază în consiliere
- ascultarea activă
- observarea
- adresarea întrebărilor
- oferirea de feed-back
- furnizarea de informaţii
- parafrazarea
- sumarizarea
- reflectarea

3.3.1. Ascultarea activă
Ascultarea activă este abilitatea de bază în consiliere ce oferă suportul unei bune comunicări între profesor şi elevi. Ascultarea activă este cea care încurajează elevii să vorbească deschis şi liber. Prin ascultare activă se comunică respect pentru ceea ce gândeşte sau simte interlocutorul şi se transmite mesajul nonverbal că este înţeles.
Factori care susţin procesul de ascultare activă:
- comunicarea nonverbală (tonul şi intensitatea vocii, mimica, gestica) să fie adecvată conţinutului şi stării afective a interlocutorului; contact vizual cu interlocutorul, fără însă a-1 fixa cu privirea; asiguraţi-vă că aţi înţeles corect ceea ce v-a comunicat interlocutorul prin formule de genul "Ceea ce vrei tu să îmi spui este că ..."; ascultaţi interlocutorul fără a fi preocupat de răspunsurile pe care doriţi să le daţi;

puteţi apela la afirmaţii de genul "hmm", "da", "înţeleg"; nu vorbiţi continuu, daţi interlocutorului ocazia să vorbească şi să pună întrebări;
ascultarea să fie autentică - consilierul să fie sincer interesat de problema/subiectul abordat;
ascultarea să nu fie evaluativă - nu faceţi judecăţi de valoare în funcţie de propriile atitudini şi convingeri, în termeni de "bine" sau "rău",

"acceptabil" sau "neacceptabil", "potrivit" sau "nepotrivit", "interesant" sau "neinteresant";
- nu filtraţi informaţiile în funcţie de interesele şi convingerile dvs. personale;
- nu utilizaţi etichete din dorinţa de a integra interlocutorul într-o categorie;
- ascultarea să nu se centreze numai pe mesajul verbal - cele mai multe informaţii le obţinem din mesajele non-verbale pe care le transmite persoana: reacţii vegetative (paloarea sau roşeaţa feţei), tonul vocii, gestica etc.

Deprinderi care trebuie evitate în procesul de ascultare activă:
- a fi neatent, a nu urmări ceea ce spune elevul;
- ascultarea "de suprafaţă", superficială, când profesorul consilier pare doar că urmăreşte

conversația, fără să fie însă atent la ceea ce se spune;
- a asculta fără a înțelege mesajul şi a nu cere precizări suplimentare;
- a repeta în minte care va fi următoarea întrebare;
- a întrerupe elevul în mijlocul frazei;
- a asculta din conversație doar ceea ce aşteaptă profesorul consilier să audă;
- a se simți amenințat, jignit pentru faptul că elevii au valori diferite de cele ale profesorului;
- a reacționa la subiectele care contravin opiniei proprii a profesorului.

3.3.2. Observarea

Abilitățile de observare permit o înțelegere mai reală a mesajului transmis, a stării afective a interlocutorului. Observarea are doi indicatori importanți: comportamentul nonverbal (mimică, gestică, voce, modificări vegetative) şi comportamentul verbal (conținutul mesajelor). Observarea discrepanței dintre cele două componente oferă de multe ori informații suplimentare despre persoana/situația în cauză.

Dificultățile în procesul de observare apar atunci când se trece de la simpla observare a unor comportamente la interpretări personale ale acestora cu scopul de a face inferențe asupra personalității elevilor. Efectul acestei abordări greşite este pierderea relației de încredere cu elevii şi a autenticității ei. Obiectivul orelor de consiliere nu este o încercare din partea profesorului de a încadra şi eticheta elevii în categorii ci de a le oferi cadrul în care ei să se cunoască mai bine, să se dezvolte personal, să se respecte pe sine şi să îi respecte pe ceilalți, să învețe să ia decizii responsabile.

3.3.3. Adresarea întrebărilor

Interogarea este o metodă invazivă şi, ca urmare, trebuie utilizată cu precauție în cadrul orelor de consiliere. Profesorul-consilier adresează întrebări elevului sau elevilor pentru a-i ajuta pe aceştia în clarificarea sentimentelor,

convingerilor, atitudinilor şi valorilor personale. întrebările pot fi: întrebări închise, justificative, ipotetice şi întrebări deschise.

întrebările închise sunt acele întrebări care generează răspunsuri în termeni de "da" sau "nu". Aceste întrebări duc de cele mai multe ori la întreruperea comunicării. Există însă şi circumstanțe în care putem utiliza aceste întrebări -pentru clarificarea unei informații concrete. Avantajul major al acestor întrebări este de a focaliza discuția şi de a obține informații exacte despre un anumit aspect. De exemplu: *"Locuieşti cu familia?"sau "Care este jucăria ta preferată?".*

întrebările justificative ("de ce") sunt întrebări inutile în consiliere, pentru că îndeamnă interlocutorul să identifice cauze sau motive şi nu acesta este scopul consilierii. Acest tip de întrebări sunt asociate cu sentimentul de vină. întrebarea *"De ce ai făcut aşa sau de ce ai luat decizia X?"* este asociată în mintea unui elev cu *"De ce ai făcut un lucru aşa de prostesc?'.* întrebările "de ce?" îi fac pe cei interogați să fie defensivi şi să nu mai comunice; în situațiile în care suntem întrebați de ce am reacționat "aşa" ne simțim obligați să găsim explicații logice sau scuze pentru comportamentul nostru. în loc de a folosi întrebarea "de ce?" se recomandă folosirea întrebărilor deschise de genul *"Aiputea să-mi descrii situația X ?".* De cele mai multe ori e mult mai greu să afli de ce ai făcut un anumit lucru decât să răspunzi la întrebarea *"Ce s-a întâmplat?".* Această întrebare se focalizează pe comportamentul prezent şi permite elevului şi consilierului să analizeze ceea ce **se** întâmplă în momentul de față.

întrebările ipotetice sunt utile pentru vizualizarea consecințelor pozitive sau negative ale unor acțiuni şi pentru luarea în considerare a unor alternative diferite de acțiune (ex. în planificarea vieții şi a carierei). întrebări de genul *"Cum ai vrea să fii peste 5 ani?", "Dacă ai fi o floare, ce ai fi?", "Dacă clasa ta ar fi un instrument muzical, care ar fi acela?"* sunt utile în abordarea de început a unor teme ca stima de sine, conflictul, luarea deciziilor. Ele asigură elevilor o stare de confort prin abordarea ipotetică a problemei şi nu prin focalizări specifice sau individuale.

întrebările deschise sunt acele întrebări care comunică interlocutorului că este ascultat şi consilierul este interesat de informațiile pe care le aude. Aceste întrebări îl ajută pe interlocutor să-şi exprime atitudinile, valorile, sentimentele şi opțiunile asupra unei probleme abordate. Prin urmare, este indicat să se utilizeze în cea mai mare măsură întrebările deschise. întrebările deschise facilitează procesul de comunicare prin invitația de a descriere situația: *"Aiputea să-mi spui mai multe despre ... ?", "Pofisă descriisituația X?".*

Sugestii pentru folosirea corectă a întrebărilor adresate elevilor:
- Folosiți întrebări care nu conțin fraze lungi.
- Folosiți cuvintele pe care le preferă elevul.
- Nu repetați întrebările pe care copiii nu le-au înțeles pentru că pot induce sentimentul că au făcut o greşeală; reformulați întrebarea.
- Nu reacționați la fiecare răspuns cu o nouă întrebare.

3.3.4. Oferirea de feed-back
Oferirea unui feed-back eficient este o abilitate care susține comunicarea dintre profesor şi elev.
Recomandări pentru oferirea de feed-back:
- Feed-back-ul se va focaliza pe aspectele pozitive; el trebuie să fie constructiv şi nu distructiv. Scopul este de a-1 susține şi ajuta pe elev şi nu de a-1 evalua sau judeca.
- Feed-back-ul trebuie să fie specific şi concret, focalizat pe un comportament specific şi nu pe unul general. Exprimările vagi sau referirile indirecte la comportamentul în general sau la persoană nu îl ajută pe elev.
- Feed-back-ul trebuie să fie descriptiv, şi nu evaluativ sau critic. Se recomandă evitarea cuvintelor "bun" sau "rău" şi a cuvintelor care derivă din ele pentru că nu spun nimic de comportamentul specific pe care trebuie să şi-1 dezvolte.
- Feed-back-ul trebuie oferit pentru acele comportamente şi atitudini care pot fi schimbate.
- Feed-back-ul trebuie să ofere alternative comportamentale; dacă se oferă feed-back pentru acele aspecte care nu pot fi schimbate, consecința imediată va fi o stare de conflict şi tensiune emoțională trăite de elev.
- Feed-back-ul trebuie oferit imediat pentru întărirea comportamentului şi nu după o perioadă de timp.
- Feed-back-ul trebuie să se adrese comportamentului persoanei şi nu persoanei în general.

3.3.5. Furnizarea de informații
Profesorul-consilier identifică pe parcursul orelor de consiliere şi orientare care sunt cunoştintele,- atitudinile şi abilitățile pe care le au elevii- în funcție de acuratețea informațiilor dobândite profesorul oferă informații noi, corecte (de exemplu, informații despre droguri, boli cu transmitere sexuală). Informațiile trebuie transmise într-o manieră care duce la înțelegerea acestora.
Atunci când se constată lacune informaționale este important ca profesorul să nu ofere un feed-back negativ elevilor în legătură cu aceste omisiuni sau distorsiuni, să nu critice persoana care le-a exprimat. Acest comportament duce la blocarea comunicării şi astfel profesorul nu mai are posibilitatea de a încuraja atitudinea de curiozitate şi nevoia de cunoaştere din partea elevilor.
Nu procesul de evaluare a cunoştințelor este important în consiliere. Important este cadrul şi maniera interactivă de a furniza informațiile necesare, astfel ca elevul să poată lua decizii responsabile.
Recomandări cu privire la furnizarea informațiilor:
- Folosiți un limbaj comun cu cel al elevului.
- Transmiteți informații care sunt corecte.

- Explorați împreună alternativele unei teme, fără a le oferi ca fiind singurele soluții pentru acea problemă;
- învățați elevul să caute singur informații şi să le evalueze critic.
- Analizați şi modificați împreună cu elevii informațiile incorecte pe care aceştia le dețin, oferind argumente pe care le înțeleg şi le acceptă.
- Oferiți informații suficiente pentru decizii responsabile.

3.3.6. Parafrazarea
Parafrazarea este abilitatea de reformulare a ceea ce ni se pare esențial în mesaj. Are ca obiectiv clarificarea aspectelor legate de subiectul sau tema în discuție. Parafrazarea se realizează prin utilizarea unor fraze care comunică elevilor că mesajul a fost înțeles: *"Ceea ce spui tu se referă la ..." "Cu alte cuvinte ... ".* Parafrazarea permite totodată şi profesorului să îşi clarifice dacă a înțeles corect mesajul transmis de elevi. Este important ca profesorul să nu utilizeze alte cuvinte sau informații, pe care elevii nu le-au transmis în mesaj, pentru a nu da o interpretare personală a mesajului şi pentru a

nu influenţa direcţia comunicării.
Recomandări pentru utilizarea parafrazării:
- Evitaţi să definiţi problemele în locul elevilor.
- Nu judecaţi şi nu minimalizaţi ceea ce vă comunică elevii.
- Nu utilizaţi sarcasmul sau ironia în feed-back-ul pe care îl oferiţi.
- Nu evaluaţi sau interpretaţi ceea ce au spus elevii.
- Fiţi sinceri şi nu pretindeţi că aţi înţeles ceva, dacă de fapt nu aţi înţeles sau nu sunteţi sigur că ceea ce aţi înţeles este ceea ce vroiau elevii să vă comunice.
- Utilizaţi şi comportamentul nonverbal pentru a comunica acceptarea.

3.3.7. Sumarizarea

Sumarizarea este o modalitate de a concentra într-o manieră organizată cele mai importante aspecte ale discursului interlocutorului. Scopurile sumarizării sunt de a recapitula conţinutul unui discurs sau de încheiere a discuţiei. Sumarizarea se utilizează şi pentru stabilirea priorităţilor şi alternativelor de abordare a unei teme sau subiect sau pentru clarificarea perspectivelor elevilor asupra alternativelor de abordare a acelui subiect. Sumarizarea este utilă şi ca formă de deschidere a unei noi etape a discuţiei pe tema stabilită, reamintind astfel concluziile etapelor anterioare. Sumarizarea se realizează împreună cu elevii şi se clarifică în această fază subiectele care necesită o abordare ulterioară şi cele care au fost deja identificate şi clarificate.

3.3.8. Reflectarea

Reflectarea este exprimarea înţelegerii de către consilier atât a conţinutului informaţional cât şi a stării emoţionale transmise de elev. Uneori este mai relevantă reflectarea emoţiilor decât a conţinutului. Reflectarea dă elevului sentimentul că

este ascultat şi că ceea ce exprimă sau trăieşte este important. Scopul fundamental al reflectării este mai ales cel de validare a trăirilor emoţionale ale elevilor.
Scopurile reflectării:
- să verifice înţelegerea celor relatate de interlocutor;
- să îi comunice interlocutorului înţelegerea şi acceptarea necondiţionată;
- să stabilească o relaţie bazată pe încredere.

3.4. Proiectarea activităţilor de consiliere

Pentru dezvoltarea competenţelor necesare consilierii profesorul trebuie să cunoască reperele proiectării unor activităţi de consiliere. Proiectarea este o metodă de formulare mai exactă şi mai eficientă a problemei care necesită a fi abordată în cadrul orei de consiliere, cât şi a abilităţilor, atitudinilor sau cunoştinţelor **ce** urmează a fi dezvoltate la elevi. Proiectarea este baza planului de intervenţie şi se realizează **pe o problemă a clasei** identificată de profesor şi elevi, pentru care există motivaţia de diminuare, îmbunătăţire sau dezvoltare din partea elevilor (vezi fişa 1 din anexe). De exemplu, se poate proiecta un modul de activităţi care să vizeze abilităţile de comunicare şi rezolvare de conflicte pentru un grup de elevi. Activităţile de consiliere educaţională nu implică consilierea unui singur copil sau adolescent. Consilierea educaţională se realizează întotdeauna în grup. Abordarea individuală este realizată numai de către psihologul sau consilierul şcolar.

Etapele proiectării

1. *Definirea problemei* - stabilirea problemei şi a modului de formulare sunt redate în capitolul „Rezolvarea de probleme". Exemple de probleme: abilităţi sociale scăzute, strategii de învăţare insuficient dezvoltate, dificultăţi de comunicare în situaţii de conflict, stil de viaţă nesănătos.
2. *Descrierea problemelor* - se realizează prin descrierea comportamentală, cognitivă şi emoţională (după criteriile prezentate în capitolul „Managementul clasei"). Descrierea problemei se va baza pe caracteristici comportamentale, cognitive şi emoţionale mai prevalente şi cu o frecvenţă mai mare în grupul analizat.
3. *Identificarea posibililor factori de formare şi dezvoltare a problemei.* De cele mai multe ori problemele au mai multe surse de formare - rareori un singur factor declanşează un comportament neadecvat (de exemplu, în cazul fumatului la adolescenţi pot interveni: reclama, presiunea grupului, neîncrederea în sine, aderenţa la normele de grup etc). Identificarea cauzelor care au condus la dezvoltarea unei probleme este un pas indispensabil în eliminarea ei. Factorii de formare a problemei trebuie să fie identificaţi de grupul care se confruntă cu acea problema şi nu să i se impună un punct de

vedere din afară asupra cauzelor problemei.

4. *Identificarea factorilor de menţinere şi de activare a problemei.* Factorii de menţinere a problemei (exces/deficit comportamental) împiedică formarea unor atitudini adecvate sau abilităţi eficiente. De exemplu, utilizarea etichetelor şi a criticii în comunicarea dintre elevi reduc posibilitatea de autocunoaştere, încredere în sine şi exprimare asertivă.
5. *Planul de intervenţie* este etapa cea mai importantă în proiectarea şi desfăşurarea procesului de consiliere. Planul cuprinde totalitatea modalităţilor de realizare a obiectivelor de intervenţie. Intervenţia la ora de consiliere este numai de grup şi se focalizează pe dezvoltarea unor abilităţi comune unui grup de elevi. Etapele formulării planului de intervenţie sunt: a) *formularea obiectivului de lungă durată*- exemple: formarea unei stime de sine pozitive, dezvoltarea abilităţilor de management al stresului, dezvoltarea abilităţilor de pregătire pentru examene; b) *formularea obiectivelor specifice* se realizează în funcţie de natura problemei şi obiectivul de lungă durată; obiectivele specifice trebuie formulate în funcţie de componentele comportamentale, cognitive sau emoţionale ale descrierii problemei; c) *strategiile de intervenţie* sunt formulate pentru fiecare obiectiv specific în parte şi sunt realizate prin mai multe activităţi specifice.
6. *Evaluarea intervenţiei* vizează modificarea cunoştinţelor, atitudinilor şi abilităţilor. Se realizează prin: chestionare de cunoştinţe, atitudini şi abilităţi, grile de observare comportamentală (completată şi realizată de profesor), grile de autoevaluare comportamentală sau alte modalităţi de evaluare (ex. realizarea de către elevi a unor activităţi de voluntariat).

3.5. Metode de lucru în consiliere—

Activităţile de consiliere nu se pretează la metodele de predare tradiţionale. Activităţile trebuie astfel realizate încât să îi ajute pe elevi să înţeleagă că o bună parte din responsabilitatea orelor de consiliere, respectiv a atingerii obiectivelor acelor ore, le aparţine. Formarea unui sistem de valori, convingeri şi atitudini sănătoase nu poate fi realizată prin prelegeri. Clasica piramidă a învăţării active (figura 3.1) ilustrează cu claritate tipurile de metode care se impun a fi utilizate pentru activităţile de consiliere. Metodele interactive de grup, de tipul învăţare prin cooperare, învăţare prin descoperire, problematizare, dezbatere, jocurile de rol sunt cele mai eficiente pentru atingerea obiectivelor activităţilor de consiliere. Interacţiunea profesor-elev şi mai ales elevi-elevi reprezintă principiul fundamental al oricărei metode de lucru în consiliere. Elevii trebuie să fie deprinşi să respecte regulile de comunicare şi muncă în grup.

20% din ceea ce citim
30% din ceea ce auzim
40% din ceea ce vedem
50% din ceea ce spunem
60% din ceea ce facem
90% din ceea ce vedem, auzim, spunem şi punem în practică ÎNVĂŢĂM ŞI REACTUALIZĂM
Figura 3.1. Piramida învăţării active

Reguli de comunicare şi interacţiune:
- Fiecare opinie trebuie ascultată
- Nimeni nu este întrerupt
- Toate întrebările au rostul lor
- Nimeni nu este ridiculizat
- Fiecare are dreptul să nu participe activ
- Nimeni nu este criticat şi moralizat
- Fiecare are dreptul să fie ascultat
- Nimeni nu este blamat
- Nimeni nu este obligat să-şi exprime punctul de vedere
- Nimeni nu este judecat şi etichetat
- Nimeni nu monopolizează discuţia

Consilierul, la rândul său, trebuie să fie sensibil la formele sale de comunicare _si să Je *ev'itepe celeineficiente (vezs teb<?2a? 3.3).*

Tabel 3.3. Căi de comunicare neadecvate în consiliere

VERBALE	NON-VERBALE

• A da sfaturi • A face morală • A culpabiliza • A compătimi • A utiliza întrebarea DE CE? • A divaga de Ia subiect • A fi sarcastic • A fi ironic • A avea o atitudine autoritară, de superioritate	• A nu privi interlocutorul în ochi • A zâmbi sarcastic sau batjocoritor • A te încrunta • A căsca în fața elevilor • A folosi un ton ridicat • A vorbi prea repede sau prea încet • A te uita frecvent la ceas • A te uita pe geam, pe pereți • A gesticula exagerat

Metodele şi tehnicile de lucru cele mai eficace pentru activitățile de consiliere sunt redate în tabelul 3.4. Trebuie să reținem că nici o metodă nu este perfectă şi infailibilă. Important este adaptarea metodei sau tehnicii utilizate la obiectivele pe care le urmărim. Dacă obiectivele activității sunt neclare şi confuze atunci nici metodele utilizate nu vor avea efectul dorit.

Tabel 3.4. Metode şi tehnici de lucru în consiliere

Brainstorming
Dezbaterea în grupuri şi perechi
Problematizarea
Jocul de rol
Activități structurate
Activități ludice de relaxare
Exerciții de învățare
Vizionare de filme şi comentarea lor
Punere în situație
Reflexia
Argumentarea
Comentarea unor texte şi imagini Completarea de fişe de lucru şi scale de autoevaluare Realizarea de colaje, postere, afişe, desene Imaginarea de situații Evaluarea unor situații problematice Elaborarea de proiecte Elaborare de portofolii Studiu de caz Prelegerea ^^

Metode de facilitare a interacțiunii şi comunicării dintre elevi

Exercițiile facilitatoare, numite şi exerciții de "încălzire" sunt utilizate în general la începutul oricărei ore de consiliere. Aceste exerciții se folosesc în scopul realizării unei atmosfere relaxante şi dezinhibate, care să faciliteze abordarea unor teme mai complexe. Totodată ele ajută la spargerea barierelor în relaționarea interpersonală şi în comunicare.

• **Jocul cu portocala:** toți elevii se aşează în cerc. Se trece pentru început portocala sau mingea din mână în mână; ulterior portocala se trece de la elev la elev, prinzând-o cu ajutorul gâtului.

• **Simbolul:** fiecare elev îşi scrie prenumele pe o bucată de hârtie şi un semn caracteristic pentru el (un desen reprezentativ), îşi prinde hârtia în piept cu un ac de gămălie. Fiecare elev se prezintă clasei, explicând semnificația simbolului ales.

• **Ionel a spus să** ...: un elev voluntar dă comenzi celorlalți elevi. Ei trebuie să răspundă numai dacă elevul conducător spune "Ionel a spus să ...". Intre comenzile obişnuite ("Ionel a spus să stați într-un picior!") voluntarul va spune şi una sau două comenzi neobişnuite, neacceptabile ("Ionel a spus să-i dai o palmă colegului.").

• **Ghicirea unui cuvânt:** un elev se gândeşte la un cuvânt, iar colegii lui trebuie să-1 identifice prin întrebări închise şi deschise.

• **"Picasso":** un voluntar desenează o figură abstractă pe tablă. Fiecare elev trebuie să spună care este semnificația figurii pentru el.

• **încrederea:** fiecare elev îşi alege o pereche; una dintre persoane conduce perechea şi cealaltă se lasă condusă timp de câteva minute prin clasă. Persoana condusă este legată la ochi cu o eşarfă. După o perioadă de timp rolurile se schimbă.

• **Cutremurul:** se dă elevilor o problemă - "la radio s-a anunțat că va fi un cutremur puternic peste 10 minute". Fiecare persoană trebuie să îşi aleagă maxim 5 lucruri de valoare pentru el/ea. Fiecare elev îşi prezintă lista cu lucrurile alese.

• **Oglinda:** elevii formează perechi; în pereche unul dintre elevi se mişcă în timp ce celălalt are rolul

de oglindă, trebuie să facă exact ce face perechea lui.
• **Bomboane:** fiecare elev este rugat să ia bomboane dintr-un bol; după ce elevii s-au servit cu bomboane fiecare trebuie să spună atâtea lucruri pozitive despre sine câte bomboane a luat.
• **Surpriza:** elevii sunt aşezaţi într-un cerc şi li se spune că într-o cutie este un lucru deosebit şi special. Fiecare elev este invitat să vadă acel lucru "secret" astfel încât "el să se reflecte în oglinda care este aşezată în cutie. Elevilor li se spune să nu spună colegilor care este lucrul special pe care l-au văzut în cutia magică.
• **Pantomima:** se scriu pe câte o hârtie 4 roluri. Elevii sunt împărţiţi în 6 grupe şi li se oferă o hârtie cu un rol. Ei vor trebui să încerce să exprime rolul prin limbajul nonverbal (fără cuvinte) pentru ca celelalte grupe să poată identifica despre ce rol este vorba. Rolurile trebuie să fie amuzante şi complexe - de exemplu, "Nu am apă caldă de trei zile!".
• **Zodiile:** elevii sunt rugaţi să stea într-un cerc şi să se aşeze în ordinea lunii şi zilei de naştere fără să comunice verbal, utilizând numai limbajul nonverbal.
• **Desenul:** unui elev voluntar i se oferă o imagine cu o figură geometrică (vezi fişa 2 la anexe). Ceilalţi elevi nu au văzut figura. Sarcina elevului voluntar este să descrie numai verbal figura, în timp ce ceilalţi elevi încearcă să o reproducă pe hârtia lor (ex. desenaţi în partea de sus a foii un pătrat; în colţul din jos din partea dreaptă desenaţi un dreptunghi etc.;). Ceilalţi elevi nu au voie să pună întrebări, doar să încerce să redea prin desen cât mai exact figura descrisă. în final figurile desenate se compară cu figura iniţială.

Bibliografie:
Ivey A.E., Ivey M.B., Simek-Morgan L., (1993). *Counseling and Psychotherapy. A Multicultural Perspective.* Boston: Allyn and Bacon.
Steward W., (1992). *An A-Z of Counselling Theory and Practice.* Chapman & Hali.
Ivey A.E., (1994). *Intenţional Interviewing and Counseling - Facilitating Client Development in Multicultural Society.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
Muro, J., Kottman, T., (1995). *Guidaiice and Counseling in the Elementary and Middle Schools,* Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
Thompson, L. C, (1992). *Counseling Children.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
Capitolul 4
ELEMENTE DE PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII
4.1. Conceptul de dezvoltare
Conceptul de dezvoltare se referă la modificările secvenţiale ce apar într-un organism pe măsură ce acesta parcurge traseul de la concepţie la moarte. Există două categorii de procese care determină aceste modificări: procese programate biologic şi procese datorate interacţiunii cu mediul.
Dezvoltarea organismului uman se desfăşoară pe mai multe paliere, dar cu toate acestea este unitară, determinând evoluţia individului în ansamblul său. Astfel, putem vorbi despre o\dezyoltare fizicăjce reuneşte: modificările în lungime, greutate; modificările structurii şi funcţiei creierului, inimii, altor organe interne; modificările scheletului şi musculaturii, care afectează abilităţile motorii. Aceste modificări exercită o influenţă majoră atât asupra intelectului, cât şi asupra personalităţii. Un copil cu handicap auditiv suferă şi de întârziere în dezvoltarea limbajului. Un adult care este victimă a bolii Alzheimer suferă şi de o deteriorare semnificativă la nivel cognitiv şi emoţional.
In al doilea rând, se consideră că există o | dezvoltare cognitiva] care cuprinde modificările ce apar la nivelul percepţiei^ învăţării" memoriei, raţionamentului, limbajului. Aceste aspecte ale dezvoltării intelectuale sunt legate de dezvoltarea motorie şi emoţională. **Anxietatea de separare,** adică teama unui copil că, odată plecată, mama sa nu se va mai întoarce, nu poate exista dacă acel copil *w* îşi poate aminti trecutul şi au poate anticipa viitorul.
în al treilea rând, dezvoltarea se desfăşoară în plan psihosocial, cuprinzând modificările ce apar "îr? personalitate, emoţii, relaţiile individului cu ceilalţi. La orice vârstă, modul în care este conceptualizată şi evaluată propria persoană influenţează nu numai performanţele cognitive, ci şi

funcționarea "biologică" a organismului.

4.2. Deficit vs. diferență în dezvoltare

Obsesia unui pattern universal de dezvoltare i-a făcut pe mulți cercetători să încerce să stabilească prin ce anume se caracterizează dezvoltarea "normală" a copiilor. Metoda clasică de stabilire a "baremului" de dezvoltare caracteristic

copiilor. Metoda clasică de stabilire a "baremului" de dezvoltare caracteristic fiecărei vârste a fost cea a calculării unei medii pentru fiecare variabilă aleasă în scopul descrierii comportamentului. Scalele de dezvoltare se bazează tocmai pe utilizarea unor astfel de "norme" stabilite statistic. Există norme stabilite pentru aproape orice, de la mersul independent la rostirea primelor propoziții din două cuvinte, de la citirea unor cuvinte simple la prima dragoste (Berger, 1986).

Automat, s-a conchis că acei copii care nu urmează traseul comun de dezvoltare suferă probabil de pe urma unui deficit sau a unei deprivări de ordin familial sau cultural.

în ultima vreme însă se consideră din ce în ce mai mult că *diferențele sunt date de căi alternative de dezvoltare,* şi nu de căi "inferioare" de evoluție. Tendința actuală este aceea de a recunoaşte mai degrabă *unicitatea fiecărui copil'*- şi implicit a fiecărei familii sau a fiecărei culturi.

tape de dezvoltare

Regularitățile care există în succesiunea dezvoltării ființei umane permit distingerea unor etape distincte de vârstă (Papalia, Olds, 1992). Astfel, se consideră că fiecare dintre noi urmăm un traseu compus din:

• 1 *Perioada prenatală (din* momentul concepției până la naştere)

Se formează structura fundamentală a corpului şi organele sale. Ritmul de creştere fizică este cel mai accelerat din întreaga existență umană. Vulnerabilitatea la factorii de mediu este foarte mare.

•2, *Perioada de nou născut şi sugar (0-1 an)*

Deşi este dependent de adulți, nou născutul este înzestrat cu o serie de competențe. Toate simțurile sunt capabile să funcționeze de la naştere. Urmează o creştere_rapidă şi o dezvoltare accelerată a abilităților motorii. Capacitatea de învățare şi de.memorare este funcțională din primele săptămâni de viață. La sfârşitul primului an se dezvoltă ataşamentul față de părinți şi de celelalte persoane semnificative.

•A. *Copilăria timpurie (1-3 ani)*

în cel de-al doilea an de viață prinde contur conştiința propriei persoane. Limbajul comprehensiv şi limbajul expresiv^se dezvoltă în ritm alert. Sporeşte şi interesul față de ceilalți copii.

• •, *Vârsta preşcolară (3-6 ani)*

Familia^este încă "centrul Universului" pentru copil, dar tovarăşii de joacă devin la rândul lor din ce în ce mai importanți. Sporeşte forța fizică a copilului, se îmbunătățesc abilitățile sale motorii fine şi grosiere. Independența şi autocontrolul se amplifică la rândul lor. JOCUL, creativitatea şi imaginația sunt din ce în ce mai elaborate. Datorită imaturității cognitive, par să existe o sumedenie de idei "ilogice" despre lume. Comportamentul este în mare

măsură egocentric, dar înțelegerea perspectivei celorlalți este tot mai accesibilă copilului.

• i- *Vârsta şcolară mică (6/7-10/11 ani)*

Prietenii devin cei mai importanți pentru copil. Copiii încep să gândească logic, chiar dacă în mare măsură gândirea lor este concretă. Egocentrismul lor se diminuează. Abilitățile lingvistice,. precum şi cele de memorare se perfecționează. Conceptul de sine capătă noi dimensiuni, afectând stima de sine - evaluarea pozitivă sau negativă a propriei persoane. Creşterea fizică este încetinită.

• *t Preadolescența-pubertatea (10/11-14/15 ani)*

Au loc modificări de ordin _fizic ample, rapide şi profunde. Organismul atinge maturitatea reproductivă, fapt ce îşi pune amprenta asupra întregii vieți psihice; se declanşează o adevărată "furtună hormonală". •■*% Adolescența (14/15-20 ani)*

Căutarea propriei identități devine nucleul preocupărilor persoanei. Există un anumit egocentrisrn_

care persistă în unele comportamente, dar în general se dezvoltă capacitatea de a gândire_abstract şi de a utiliza raţionamente ştiinţifice. Grupul de prieteni ajută la dezvoltarea şi testarea conceptului de sine. Relaţiile cu părinţii sunt puse în unele cazuri la încercare.
•,\ Vârsta adultă tânără (20-40 ani)
Sunt luate decizii importante legate de viaţă. Majoritatea indivizilor se căsătoresc şi au copii în această perioadă. Sănătatea fizică atinge punctul său maxim, apoi începe uşor declinul. Sunt luate şi decizii legate de viaţa pofesională. Conştiinţa propriei identităţi continuă să se dezvolte. Abilităţile intelectuale capătă noi dimensiuni.
• a Vârsta "de mijloc " (40-65 ani)
"înţelepciunea" şi abilităţile de _rgzolvare a problemelor practice sunt optime; capacitatea de a rezolva problemeTor-este însă afectată. Responsabilităţile duble faţă de propriii copii şi faţă de părinţi pot duce la un stres sporit - se vorbeşte în acest sens de generaţia "sandwich". Există şi persoane care traversează o perioadă de criză, aşa numita "criză a vârstei de mijloc".
• [ǫ Vârsta adultă târzie - bătrâneţea (începând cu 65 ani)
Majoritatea persoanelor sunt încă sănătoase şi active, deşi apare un declin al abilităţilor fizice. Cei mai mulţi sunt activi din punct de vedere jntelectual.' In ciuda deteriorării memoriei şi a inteligenţei, în majoritatea cazurilor se dezvoltă şi strategii compensatorii. Nevoia de a defini scopul vieţii este şi mai stringentă, pentru a putea face faţă apropierii morţii
Bineînţeles că această segmentare a etapelor de vârstă este mai degrabă didactică Deosebirile dintre etape pot să nu fie foarte pregnante sau pot să apară suprapuneri într-o măsură foarte mare între ele. în plus, există rate individuale de dezvoltare, după cum există şi o variabilitate foarte mare în ceea ce priveşte "produsele" dezvoltării. Vom prezenta în continuare caracteristicile vârstei şcolare.

4.3.1. Vârsta şcolară mică (6/7 -10/11 ani)
Din foarte multe puncte de vedere schimbarea adusă de intrarea în vârsta şcolară este dramatică, fiind în acelaşi timp şi un pas hotărâtor în viaţă. Copilul trebuie să înveţe să stea în clasă, în bancă, şi să dobândească multe cunoştinţe formale. Problemele cu care se confruntă sunt abstracte, rupte de context, au şi un format de cele mai multe ori scris, iar interacţiunea dintre copil şi persoana de la care încearcă să acumuleze informaţie - învăţătorul, profesorul - este foarte diferită de cea dintre copil şi părinte. în şcoală copilului i se cere să stea jos, să răspundă numai când e întrebat, iar răspunsurile să fie oficiale. Trebuie să se supună autorităţii şi regulilor pe care această autoritate le impune şi trebuie să se conformeze şi mai mult expectanţelor adulţilor. Apare cerinţa unui efort susţinut, a muncii constante, nevoia de a intra în competiţie şi a obţine performanţe. în acelaşi timp se modifică şi relaţia copil-părinte, acesta din urmă devenind relativ brusc mai sever şi mai atent la trăsături ca neatenţia sau hiperactivitatea. De multe ori însă, atât părintele cât şi profesorul omit particularităţile de vârstă ale şcolarului mic.
A. Dezvoltarea fizică şi motorie
• Ritmul dezvoltării fizice este mult mai lent decât în etapele anterioare. Există o mare variabilitate interindividuală în ceea ce priveşte înălţimea şi greutatea. Nu sunt diferenţe semnificative între băieţi şi fete până în momentul "exploziei în creştere" care apare la fete în jur de 10 ani şi la băieţi înjur de 12 ani.
• Nu există diferenţe de ordin fizic între sexe la nivelul abilităţilor motorii, ci mai degrabă expectanţe diferite şi o participare diferenţiată - deşi nejustificată - a fetelor comparativ cu băieţii la anumite activităţi.
• Copiii devin conştienţi de imaginea lor fizică şi de felul în care ei se reflectă în ochii celorlalţi; evaluarea de ordin fizic se integrează în imaginea de sine şi influenţează stima de sine.
• Prieteniile se fac pe criterii de ordin fizic, iar "atipicii" sunt respinşi.
B. Dezvoltarea cognitivă
în această perioadă copiii se află în stadiul piagetian al operaţiilor concrete. Apare conservarea, mai întâi a numărului, în jur de 5-6 ani, fiind urmată de conservarea greutăţii (7-8 ani) şi apoi de conservarea volumului (11 ani). în această etapă se dezvoltă şi capacitatea de clasificare şi seriere, şi în particular este înţeles principiul incluziunii claselor. Limitările din gândirea copilului sunt evidente însă în dependenţa de mediul imediat şi în dificultatea de a opera cu idei abstracte.

Egocentrismul considerat de Piaget ca fiind tipic pentru copilul din stadiul preoperator este înlocuit cu capacitatea de a coordona propria perspectivă cu cea a altora, şi deci de a înțelege că există o multitudine de puncte de vedere asupra

aceleiaşi realități concrete. Acest lucru este evident în adoptarea diferitelor roluri sociale, precum şi în gândirea morală.

- Memoria se îmbunătățeşte, atât datorită creşterii capacității sale, cât şi datorită utilizării unor strategii precum repetiția sau organizarea logică a materialului. De asemenea, în această perioadă copiii achiziționează şi cunoştințele legate de funcționarea memoriei proprii.
- Atât înțelegerea structurilor sintactice, cât şi metacomunicarea -cunoştințele legate de înțelegerea procesului comunicării - se dezvoltă rapid, permițându-le copiilor să se facă mai bine înțeleşi.
- Intrarea în şcoală aduce atât o schimbare semnificativă de statut social, cât şi o serie de sarcini cognitive la care copiii se adaptează diferențiat. Există şi categorii de copii cu nevoi speciale care ar presupune intervenții educaționale specifice.

C. Dezvoltarea socială şi dezvoltarea personalității

- \Definirea propriei.persoane^capătă o mai mare coerență; spre deosebire de preşcolari, la care şinele se defineşte în principal în termeni de trăsături fizice, copiii de vârstă şcolară vorbesc despre ei înşişi în termeni de caracterijitici^ psihologice. Copiii de şcoală primară încep să se definească şi în termenii grupurilor cărora le aparțin şi încep să vorbească despre ei înşişi în termeni de tendințe sociale (sunt timid, sunt prietenos, sunt drăguț).
- prupul deprieteni jcapătă o greutate crescândă în viața copilului.
- Prieteniiîe~se~~Bâzează mai ales pe loialitate mutuală, suport, interese comune. Ele ajută şi la dezvoltarea unui sentiment de comuniune, de "noi".
- Importanța crescândă a prietenilor nu reduce\ importanța familiei.| Copiii învață de la frații lor o serie de abilități sociale - cum sa negocieze, cum să îşi controleze mânia fără a pune punct unei relații. Părinții continuă să aibă şi ei un puternic impact asupra copilului de vârstă şcolară, în funcție de cantitatea de dragoste pe care o oferă, de cantitatea de autonomie pe care i-o permit copilului, de receptivitatea la părerile acestuia, de anxietatea -"îngrijorarea" cu care se implică în viața copilului şi de măsura în care se bazează pe metode de disciplină.
- 20 până la 25% dintre copiii de vârstă şcolară suferă de (tulburări emoționale Acestea pot lua forma reacțiilor agresive, a minciuni^ flirtului, sfidării regulilor, care sunt expresia exterioară a "furtunii" emoționale, a anxietății (anxietate de separare de părinți, fobie şcolară) sau a depresiei.
- Stresul unei copilării normale poate fi cauzat de factori multipli, de la naşterea unui frate mai mic la boală, despărțirea temporară de părinți, solicitări şcolare. Evenimentele stresante pot afecta dezvoltarea emoțională a copiilor.

4.3.2. Pubertatea şi adolescența

Există o pronunțată tendință de a vedea adolescența ca pe o perioadă de discontinuitate marcantă din viața noastră. Cei care trec pragul acestei perioade sunt nu de puține ori priviți ca şi cum ar fi membrii unei cu totul alte specii! Adolescenții sunt "ciudați", diferiți, străini atât de copii cât şi de adulți. Pentru unii autori adolescența reprezintă o perioadă distinctă de viață, un stadiu de dezvoltare care poate fi clar diferențiat de restul vieții. Pentru alții însă este doar o zonă de graniță, un fel de teritoriu al nimănui, un "tunel" în care copiii dispar, pentru ca să "iasă" la lumină la celălalt capăt peste câțiva ani, ca veritabili adulți. Ideea ar fi însă că niciodată nu putem şti cine e cel cu care ne vom întâlni dincolo, la ieşirea din adolescență.

De fapt, indiferent cât de critică este trecerea de pragul acestei vârste, ea presupune cu necesitate rezolvarea unor ' probleme da dezvoltare", care fac posibilă apariția nu doar biologică ci şi psihologică a viitorului adult:

- dobândirea independenței de părinți;
- adaptarea la propria maturizare sexuală;
- stabilirea unor relații de cooperare şi de lucru cu alte persoane, fără însă a fi dominat de acestea;
- / • decizia şi pregătirea pentru o anumită vocație;
- dezvoltarea unei filosofii de viață, a unor credințe morale şi standarde morale; această filosofie de

viață va da ordine şi consistență deciziilor multiple şi acțiunilor pe care individul le are de realizat într-o lume diversă şi în schimbare;
• dobândirea unui sentiment al identității.

Etape ale adolescenței

Deşi tentația de a trata "adolescentul tipic" este foarte mare, există totuşi o semnificativă diferență în ceea ce priveşte personalitatea şi interesele fiecărui adolescent. Deoarece însă problemele care apar în dezvoltare sunt într-o mare măsură similare, se poate vorbi despre existența unor anumite substadii ale adolescenței.

a) Adolescența timpurie (pubertatea) (12-14 ani)

Nevoia de independență

• Lupta cu sentimentul de identitate
• Labilitate emoțională
• Capacități sporite de exprimare verbală a propriei persoane
• Exprimare mai facilă a sentimentelor prin acțiune decât prin cuvinte
• Importanță crescândă acordată prietenilor
• Atenție redusă acordată părinților, cu accese ocazionale de "obrăznicie"

• Realizarea faptului că părinții nu sunt perfecți; identificarea erorilor acestora
• Căutarea unor noi modele pe lângă părinți
• Tendința de regresie, în momente de criză, la comportamente infantile
• Influență sporită a grupului de prieteni (interese, îmbrăcăminte) *Interese profesionale*
• Preponderent interese pentru viitorul apropiat şi pentru prezent
• Abilitate sporită de muncă susținută *Sexualitate*
• Avantaj al fetelor
• Prieteni de acelaşi sex, activități de grup cu aceştia
• Timiditate
• Nevoie de intimitate
• Experimentarea propriului corp (autostimulare)
• întrebări în legătură cu propria sexualitate *Etică şi autocontrol*
• Testarea regulilor şi a limitelor
• Experimentare ocazională cu a fumatului, consumului de alcool, droguri

b) Adolescența de mjjlo£JX4-17 ani)

Nevoia de independență .

• Implicare a propriei persoane, alternând între expectanțe nerealist de înalte şi un concept de sine rudimentar
• Nemulțumire legată de interferența părinților cu propria independență
• Preocupări excesive în legătură cu propriul corp
• Sentimentul de "ciudățenie" în legătură cu sine şi cu propriul corp
• Părere proastă despre părinți, "investiție" emoțională redusă în aceştia
• Efort de stabilire a unor noi prietenii
• Accent sporit pe noul grup de prieteni, cu identitatea de grup definită prin selectivitate, superioritate şi competitivitate
l— • Perioade de tristețe, care însoțesc "pierderea psihologică" a părinților
• Autoanaliză amplificată, uneori sub forma unui jurnal *Interese profesionale*
• Interese intelectuale mai pronunțate
• Unele energii sexuale şi agresive direcționate înspre interese creative *Sexualitate*
• Preocupări legate de atractivitatea sexuală
• Relații pasagere
• Sentimente de tandrețe dar şi de teamă față de sexul opus
• Sentimente de dragoste şi pasiune *Etică şi autocontrol*
• Dezvoltarea idealurilor şi selecția modelelor de rol

• Mult mai consistentă evidențiere a "sârguinciozității"

- Capacitate sporită de fixare a scopurilor
- Interes pentru problemele morale

c) Adolescența târzie (17-19 ani) ((

Nevoia delndependență

- Identitate fermă
- Capacitate de amânare a recompenselor
- Simț al umorului mult mai dezvoltat
- Interese stabile
- Mai mare stabilitate emoțională
- Capacitate de a lua decizii independente
- Capacitatea de a face compromisuri
- Mândria pentru propria muncă
- încredere în sine
- Preocupare mai mare pentru ceilalți *Interese profesionale*
- Deprinderi de muncă mai bine definite
- Nivel sporit de preocupare pentru viitor *Sexualitate*
- Preocupări pentru relații mai stabile
- Identitate sexuală clarificată
- Capacitate pentru relații tandre şi senzuale *Etică şi autocontrol*
- Capacitate de introspecție şi autoanaliză
- Accent pe demnitatea personală şi stima de sine
- Capacitatea de fixare a unor scopuri şi de urmărire a acestora
- Acceptarea instituțiilor sociale şi a tradițiilor culturale
- Autoreglarea stimei de sine

Aceste repere sunt doar orientative, adolescenții nesuprapunându-se peste acest portret robot decât într-o oarecare măsură. Comportamentele şi sentimentele descrise sunt însă considerate normale pentru fiecare dintre cele trei stadii. Problemele mentale şi emoționale care pot interfera cu aceste stadii normale de dezvoltare se rezolvă de cele mai multe ori de la sine.

Adolescența atipică

Există o serie de indicatori ai faptului că un adolescent anume a trecut de limitele uzualei "crize" a vârstei şi intră deja în tipare atipice, problematice:

- suspendare, exmatriculare sau scădere spectaculoasă în performanța şcolară;
- agresare verbală a celorlalți, crize de furie;
- apartenența la un grup sau o "gaşcă" necorespunzătoare;

- pierderea interesului pentru vechile activități care îi produceau plăcere, pentru sporturi sau alte hobbiuri; probleme cu legea; depresie, izolare;

tentative de manipulare a adulților; lipsă de motivație;

minciuni frecvente, lipsă de onestitate, furt; promiscuitate sexuală; idei suicidare; consum curent sau doar "experimental" de alcool şi droguri;

A. Dezvoltarea fizică şi maturizarea fiziologică

- Atât băieții cât şi fetele traversează schimbări fiziologice dramatice. Are loc o creştere explozivă în înălțime, greutate, şi o dezvoltare semnificativă a musculaturii şi scheletului.
- Organele reproductive se dezvoltă şi se maturizează la rândul lor.
- Apar caracterele sexuale secundare.
- Schimbările fizice şi modificările bruşte ale înfățişării afectează conceptul de sine şi personalitatea. Efectele unei maturizări prea rapide sau, dimpotrivă, prea lente îşi pun amprenta asupra adolescentului, dar de obicei se "sting" la maturitate.

B. Dezvoltarea cognitivă

- Mulți adolescenți ating stadiul piagetian al operațiilor formale, caracterizat prin capacitatea de gândire abstractă. Adolescenții pot face raționamente ipotetico-deductive, pot aborda mult mai flexibil diferitele probleme şi pot testa ipoteze.
- Deşi a fost depăşit egocentrimul specific copilului mai mic, adolescentul manifestă totuşi anumite

tendințe egocentrice, care se manifestă în relațiile c'u autoritatea, în centrarea excesivă pe sine, în conştientizarea foarte "acută" a propriei persoane.

Caracteristici ale gândirii adglescgntilor

Operarea asupra posibilului

Această deschidere a lumilor posibile face ca să sufere importante modificări capacitatea de a contraargumenta, care se foloseşte acum de teze mult mai solide. în acelaşi timp, ideile celorlalți nu mai sunt luate "de-a gata", fără a pune în discuție importanța lor, ci sunt luate în calcul şi alte idei alternative care pot fi la fel de importante. Capătă o mult mai mare "savoare" jocul de-a "avocatul diavolului". Această capacitate de gândire ipotetică le permite adolescenților şi să înțeleagă logica din "spatele" argumentator celtrmrrt;'chiar dacă nu sunt de acord cu concluziile acestuia. în plus, adolescenții pot în acest fel să gândească şi cu un pas

înainte față de "adversar", să îşi planifice viitoarea mişcare şi să prevadă consecințele alejşeriiuneia sau a alteia dintre alternative. ' " —-

Gândirea abstracta

Capacitatea de a raționa logic asupra unor probleme abstracte deschide calea către operarea asupra unor probleme de ordin social sau ideologic. Sunt "disponibile" poantele, proverbele, metaforele şi analogiile.

Metacogniția

Adolescenții au capacitatea de a realiza un management mult mai eficient al propriei lor gândiri. De asemenea, sunt capabili să explice şi celorlalți cum anume funcționează cognitiv, care sunt procesele pe care le folosesc. Tot în repertoriul lor intră acum o mai mare capacitate de introspecție, de conştientizare de sine şi de intelectualizare. Tot acest instrumentar foarte puternic de raționare s-ar părea că depăşeşte volumul de cunoştințe disponibile pe care îl au. Aceasta ar putea fi una din cauzele dificultăților de adaptare pe care le trăiesc. Mai recent, se consideră că problemele adolescenților vizează doar înțelegerea socială şi nu funcționarea cognitivă în general.

Multidim ensionolitatea

Sunt capabili să analizeze problemele din mai multe unghiuri - sarcasmul lor de multe ori îşi are originile aici. De asemenea, se pot descrie pe ei înşişi şi pe ceilalți în termeni mult mai diferențiați (sunt şi introvert şi expansiv).

Relativismul

Chestionează afirmațiile celorlalți şi sunt mai puțin dispuşi să accepte fapte sau adevăruri absolute. Acest lucru este adesea exasperant pentru părinți, care încep să se întrebe dacă nu cumva copilul lor interoghează totul doar de dragul interogării. Valorile personale sunt şi ele puse sub semnul întrebării, până Ja un scepticism "de limită" - care spune că nimic nu este sigur, şi nici o cunoştință nu este adevărată la modul absolut, şi deci "de încredere".

Capacitatea de a distinge realitatea de idealuri duce la perceperea, spune Elkind (1970, 1977), pentru întâia oară, a ipocriziei. Părinții sunt detronați, nemaifiind "buni" şi atotcunoscători la modul absolut, ci doar simpli muritori...

Contrastele percepute acut dintre ceea ce există în realitate şi ceea ce ar fi trebuit să fie, dintre ideal şi real, fac ca să se reverse foarte mult criticism împotriva "sistemului", a instituțiilor şi a părinților. Sancțiunile sunt aplicate cu mult "spirit", la modul satiric; ironizarea celorlalți este o armă des utilizată, înțelesurile duble sunt speculate în conversație, iar o voluptate nouă este "gustată" prin abordarea subiectelor interzise. Deziluzia provocată de realitate îi motivează să îşi construiască propriile modele (ficționale) despre cum ar trebui să funcționeze lumea - viziune exagerat de optimistă şi idealistă. Dar prinşi în jocul condamnării ipocriziei care îi înconjoară, adolescenții "tipici" nu sunt în stare să îşi recunoască propria ipocrizie din comportament. Deşi sunt în stare să gândească abstract, majoritatea nu au experiența necesară pentru a-şi pune în practică propriile principii.

Egocentrismul

Dacă din multe puncte de vedere egocentrismul stadiului operațiilor concrete a fost depăşit, se pare că adolescentul rămâne totuşi egocentric. Presupune că toată lumea este preocupată de propriile gânduri şi comportamente aşa cum este el. De aici sentimentul că se află pe o scenă unde îi sunt expuse

sentimentele înaintea unei audiențe imaginare. Ca urmare, apare o exagerată conştiință a propriei persoane. Ca reacție de apărare în fața acestui fapt, mulți adolescenți se retrag în sine, îşi ascund sentimentele şi preferă să fie singuri. Pornind de la prezumția de "vinovăție" a tuturor celorlalți, consideră că toți ceilalți sunt la fel de critici ca ei înşişi, şi le "permit" acestora să le scadă stima de sine aproape instantaneu. "Toată lumea îşi va da seama că blugii ăştia sunt prea scurți!"
Adolescența este şi un timp al convingerii în propria "istorie", sau "poveste" personală. Convingerea în propria unicitate şi în caracterul "special" al propriei istorii poate distorsiona sau chiar nega realitatea.
- "Sunt singura persoană care a fost vreodată îndrăgostită aşa!"
- "Tată, tu nu poți să înțelegi ce simt"
- "Chiar crezi că ai trăit ceva asemănător vreodată?"

Cu alte cuvinte, nimeni nu le poate înțelege sentimentele deoarece ei sunt unici. Similaritatea dintre propriile trăiri şi cele ale altora este opacă pentru ei. Aceste distorsiuni se reflectă şi în faptul că doza de iluzii pozitive este mult mai mare - nu se poate întâmpla nimic rău, boala sau nenorocirea sunt imposibile. Atât abuzul de substanțe cât şi ignorarea măsurilor contraceptive reflectă aceste convingeri.
Ps eudodisfuncția
Examinarea multiplelor fațete ale unei probleme şi luarea în calcul a tuturor posibilităților determină adesea amânarea până la blocare a deciziei. Adolescenții devin experți şi în identificarea unor motive ale acțiunilor celorlalți acolo unde acestea de fapt nu există. Deoarece stadiul operațiilor formale în care se află le permite să considere simultan variante alternative, adesea procedurile de raționare sunt excesiv de complicate chiar şi în cazul problemelor simple. Lipsa unor euristici care să permită evaluarea alternativelor duce la aceste "raționamente excesive", care au ca şi consecință indecizia sau anularea acțiunii.
Deşi interpretarea adulților este aceea că au de-a face cu un adolescent obraznic sau stupid, din punct de vedere psihologic se consideră că este vorba de un "dezechilibru cognitiv" - abilități cognitive care depăşesc temporar baza de cunoştințe, deci experiența adolescentului.
C. Dezvoltarea socială şi dezvoltarea personalității
• Una din sarcinile majore ale adolescenței o reprezintă formarea unei identități personale, înțelegerea propriei persoane drept o entitate distinctă de toți ceilalți, dar în acelaşi timp coerentă de-a lungul diferitelor situații de viață.

Centrarea pe propria persoană, legată de modificările fizice care au loc în pubertate şi de descoperirea identității, poate pendula între narcisism şi ură pentru propria persoană/autodepreciere. Dacă există o discrepanță prea mare între conceptul de sine şi şinele ideal, pot uşor apărea anxietatea şi hipersensibilitatea.
Anxietățile legate de viitor pot duce la diverse strategii de autoapărare:
Izolare emoțională, care duce la pasivitate, apatie, cinism, scăderea nivelului de aspirații;
Negarea realității, cu retragerea din orice competiție, "îmbolnăvirea" în perioade de examene, perioade de indecizie şi de refuz al problemelor stresante;
Fantasmare, vise cu ochii deschişi, pentru a compensa realitatea sau dimpotrivă, pentru a "suferi" ca un veritabil erou neînțeles, o victimă a propriului curaj;
Raționalizare, de tipul "strugurilor prea acri". Prieteniile devin mult mai intime; se dezvoltă relații apropiate şi cu persoane de sex opus.
Presiunile grupului de prieteni sunt foarte puternice şi în cazuri extreme duc la acte antisociale.
Sexualitatea influențează masiv dezvoltarea identității adolescenților. Către sfârşitul adolescenței se consideră că opțiunile sexuale sunt deja clarificate şi stabile. Nu există însă o regulă generală în această privință, "încărcătura" emoțională a vârstei poate duce la stări anxioase şi depresive, concretizate într-o incidență crescută a tulburărilor comportamentului alimentar, a consumului de droguri, a tentativelor suicidare.
Bibliografie:

y Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării.* Bucureşti: Editura Tehnică.
Rondai, J.A., Esperet, E. (1999). *Manuel de psychologie de l'enfant.* Sprimont: Mardaga.
Sroufe, L.A., Cooper, R.G., DeHart, G.B. (1992). *Child development. Its nature and course.* New York: McGraw-Hill.
Stassen Berger, K. (1986). *The developing person through childhood and adolescence.* New York: Worth Publishers.

\
copilulii'
factofl
cop către «i
persoj[J]

Capitolul 5

PERSONALITATEA COPILULUI ŞI ADOLESCENTULUI

5.1. Dinamica dezvoltării personalităţii I

Există date ce susţin că nou născuţii sunt diferiţi unul de celălalt. Diferenţele interindividuale se manifestă încă de la această vârstă. Putem identifica două categorii de influenţe în diferenţierea interindividuală:

(a) cele care ţin de temperament, şi care par a fi în cea mai mare parte înnăscute;
(b) cele ce ţin de influenţele mediului.

c)temperamentul se referă la trăsături cu o anumită bază _genetică ce modulează gradul de activism, energie, emoţionalitaţe, reactivitate şi sociabilitate al copilului. Aceste trăsături manifestate imediat după naştere pot rămâne relativ stabile de-a lungul vieţii, dar pot fi şi puternic influenţate de factorii de mediu. Dintre ele amintim:

- Nivelul de activism şi energie
- Adaptabilitatea la schimbare
- Reactivitate emoţională
- Orientare spre lume sau spre sine

Cu toate că factorii ereditari pot determina temperamentul iniţial al copilului, totuşi mulţi copii, pe parcursul dezvoltării lor, cunosc schimbări semnificative ale stilului de comportament. Aceste schimbări se datorează evenimentelor de _viaţă (pozitive sau negative, favorizante sau defavorizante dezvoltării), implicării speciale a părinţilor în munca cu copilul (expunerea copilului la stimuli diferiţi, interacţiuni multiple, comunicare activă), experienţelor şcolare (bogate/sărace) şi a celor sociale (recompensatorii/restrictive). Rezultă că temperamentul-nu apare ca o programare prestabilită ce determină în mod mecanicist "personalitatea, ci este un program deschis,care suportăinfluenţele factorilor de mediu.

Unul din procesele cu impact semnificativ în dezvoltarea personalităţii ; copilului îl constituie procesul de *identificare.* Identificarea constă în adoptarea de către copil a caracteristicilor., corivingerilor atitudinilor şi comportamentelor unor persoane semnificative. Identificarea este o consecinţă a observarii şi imitarii unui model. Cel mai frecvent, modelul îl constituie părintele, dar poate fi şi unul dintre

bunici, un frate mai mare, un profesor sau o personalitate TV. Copiii preiau frecvent caracteristicile mai multor modele, pe care le selectează şi le aglutinează. Selecţia modelelor se face fie pe baza puterii pe care o deţin aceste modele, fie a prestigiului de care dispun./Copiii vor să fie asemeni modelului lor, vor acţiona şi vor trăi emoţii similare modelului. De aici decurge importanţa modului de comportament al adultului (părinte, profesor) şi mai puţin a "prelegerilor" educative pe care adultul le oferă copiilor. T

Un alt moment important în dezvoltarea personalităţii îl constituie *Sbânâ.ire.sC'identităţii.* Procesul de formare a identităţii este frecvent asociat cu perioada unor interogaţii ale adolescentului de genul: *"Cine sunt de fapt eu?", "încotro merg?"* etc. Acest tip de experienţe pot fi regăsite în încercările

adolescentului de a adopta diferite roluri ale Eului. Astfel se explică modalităţile impredictibile de comportament ale adolescenţilor şi implicit inconsistenţa comportamentelor de la o zi la altaf Ceea ce la prima vedere poate semnifica aspecte negative de comportament nu sunt decât etape fireşti de căutare şi consolidare a identităţii de sine(Dacă la început şinele este fluctuant şi inconsistent, cu timpul devine funcţional şi confortabil. Pentru unii adolescenţi, procesul dobândirii identităţii se desfăşoară relativ calm, cu tensiuni şi conflicte minore. Pentru alţii însă, adolescenţa este o perioadă de mare confuzie, acompaniată de crize existenţiale, de conflicte puternice şi de încercarea de subminare a autorităţii (părinţi, profesori, şcoală etc). Dacă copilul observă şi imită modelele, adolescentul le caută, le experimentează, le compară şi le selectează. Pe baza modelelor, adolescentul îşi sintetizează un Eu ideal. Idealul rezultă pe baza aglutinării mai multor modele.

în concluzie, putem sublinia caracterul dinamic al dezvoltării personalităţii copilului, pornind chiar de la aspectul cel mai stabil al acesteia, temperamentul. Formarea personalităţii copilului nu este prestabilită pe baza unui program genetic inflexibil, factorii de mediu punându-şi puternic amprenta pe tot parcursul vieţii. în acest sens, vorbim de personalitate ca un proces continuu, a cărui formă, conţinut şi expresie nu se finalizează la sfârşitul adolescenţei, aşa cum se tindea să se creadă.

5.2. Niveluri de abordare a personalităţii .

A- Subiectul uman poate fi studiat şi înţeles din punct de vedere cognitiv, emoţional, comportamental şi biologic. Astfel, personalitatea poate fi definită ca un palterrreognitiv, emoţional comportamental şi biologic distinct al unei persoane care: (a) îi defineşte stilul personal şi b)îi influenţează interacţiunule cu mediul. Figura 5.1 redă sintetic interacţiunea celor patru nivele.

MEDIUL FIZIC
(STIMULI S)
MECANISMELE DE ADAPTARE
MEDIUL FIZIC (STIMULI S)
-
COGNITIV
A
EMOŢIONAL **BIOLOGIC**
/
COMPORTAMENTAL

Figura 5.1. Interacţiunea dintre nivelele personalităţii

5.3. **Nivelul cognitiv**

Pentru a se adapta la mediu fiinţa umană şi-a elaborat un sistem de prelucrare ajnformaţieLNoi ne construim în mod activ o reprezentare a realităţii -care este diferită de realitatea însăsi-y prin selectarea, transformarea, stocarea şi reactualizarea informaţiei. Nivelul cognitiv .vizează modalitatea de operare cu informatii şi cunoştinţele dobândite pe parcursul vieţii. Aceste informaţii se referă la .convingeri, .atitudini, asumpţii,expectanţe"de care dispunem şi care pot fi structurate în mai multe~categorii:

- informaţii despre sine;
- informaţii despre ceilalţi;
- informaţii despre lume, societate;
- informaţii despre viitor;
- informaţiile despre înţelegerea modului de funcţionare a psihicului uman -metacogniţiile.

Aceste, gândufi, atitudini, convingeri mediază modul în care n&omportăm şi emoţiile pe care le trăim. Mai muItreFe precipită şi conservă anumite stări emoţionale şi comportamente. De asemenea, un comportament (intrarea profesorului în clasă) poate deveni un stimul care declanşează un gând/cogniţie *("voi fi din nou penalizat"),* gând care la rondul lui determină o trăire emoţională (frică, anxietate). Formarea acestor cogniţii, adaptative sau dezadaptative, se realizează pe parcursul dezvoltării persoanei în urma experienţelor de viaţă şi a contactului cu alte persoane - părinţi, profesori.

în general, oamenii au tendinţa să considere gândurile ca fiind o reflectare fidelă a realităţii. Totuşi, de cele mai multe ori gândurile sunt doar o interpretare a realităţii. De exemplu, în cazul elevului, dacă

aceste interpretări se repetă frecvent pot duce la formarea unei stime de sine negative, la neîncredere, la scăderea performanțelor sociale şi şcolare, la demisii şi retrageri comportamentale. Figura 5.2 şi tabelul 5.1 redau relația dintre componentele cognitive, emoționale şi comportamentale. De multe ori aşa numitele comportamente neadaptative ale elevului pot să fie, într-o măsură mai mare sau mai mică, consecințele unor etichete atribuite în mod repetat de adult copilului *("nu eşti bun de nimic", eşti cel mai leneş din clasă').* Aceste etichete determină un anumit tip de procesare informațională despre sine *("nu sunt bun de nimic"),* o emoție (furie, dezamăgire, teamă, tristețe) şi un comportament consecutiv gândului şi emoției (comportamentul de leneş, de copil rău).



GÂNDURI *---------► EMOȚII 4---------------► COMPORTAMENTE

Figura 5.2. Relația cogniție-emoție-comportament

Tabelul 5.1 Exemple ale relației dintre gânduri, emoții şi comportamente la elevi

Cogniții	**Emoții**	**Comportamente**
"Nu voi reuşi la examen!"	Stres, nervozitate	Reducerea timpului acordat învățării, implicarea în alte activități diferite de cele de învățare Supraînvățarea care poate determina oboseală şi ulterior reducerea performanțelor şcolare
"Este inutil să învăț!"	Nemulțumire	Neimplicare
"Nu am nici 0 calitate."	Resemnare, Neîncredere	Izolare

Tendințe dezadaptative ale gândirii

Vom analiza în continuare câteva din interpretările negative ale realității -sau tendințe dezadaptative ale gândirii - precum şi efectele lor asupra vieții cotidiene.) Denumite şi' *oiMorsnt~~clîriiiive* aceste tendințe dezadaptative ale gândirii pot avea ca punct de"plecire experiențe negative din copilărie dar şi de mai târziu, precum şi preluarea modelelor de interpretare a realității ale părinților şi altor persoane semnificative (profesori, rude)./ Judecățile pe care le fac părinții şi profesorii asupra persoanelor şi situațiilor de viață sunt preluate de copii şi devin astfel tipare de interpretare a propriei persoane, a realității prezente şi viitoare. De

exemplu, părinții pot afirma frecvent: *"oamenii sunt răi, nu poți deci să ai încredere în nimeni".* Copilul sau adolescentul preia acest tipar de gândire al părinților care îi va putea produce anxietate socială (teamă nejustificată de a cunoaşte alte persoane).

Pentru mulți copii, calificativele negative pe care le adresează adulții, părinți sau profesori *("nu eşti bun de nimic, n-o să ajungi nimic")* devin un tipar defectuos de autoapreciere (pentru că sunt generalizări care pornesc din fapte singulare, pentru că minimalizează calitățile şi reliefează defectele). Acest tipar creează complexe de inferioritate, blochează şanse de a-1 contraria prin teama de implicare şi prin activarea gândului (tiparului) *"nu sunt bun de nimic, nu are sens să încerc deoarece va urma un nou eşec".*

Descriem în continuare câteva din [erorile de gândire/care apar cu cea mai mare frecvență:

1. Suprageneralizarea

Pe baza unui eveniment singular se fac generalizări asupra unor situații variate. Ele se manifestă în limbaj prin utilizarea unor aşa numiți cuantificatori universali, ca de exemplu *"întotdeauna", "niciodată", "de fiecare dată", "totul".* La şcoală profesorul (sau părintele acasă) poate spune elevului (copilului): *"niciodată nu eşti atent la ceea ce-ți spun".* Aceste generalizări creează implicit premisele conservării şi perpetuării comportamentelor negative. Raționamentul este simplu şi funcționează implicit: *"dacă tot sunt un impertinent irecuperabil mă voi comporta în consecință".* De fapt, sunt anulate şansele de schimbare (vezi efectele negative ale utilizării etichetelor). De aceea se recomandă utilizarea unor cuantificatori particulari de genul: *"uneori se întâmplă", "de data aceasta", "în această situație / caz"* etc.

2. Personalizarea

Consideri că eşti singurul responsabil pentru un eveniment negativ sau neplăcut, când de cele mai multe ori, de fapt, există o prea mică bază pentru această concluzie. Exemplu: *"Din vina mea colegii nu se simt bine cu mine."*

3. Gândirea în termeni de 'alb - negru'
Se referă la tendinţa de autoevaluare, de a-i evalua pe alţii şi de a evalua situaţia în care te afli în categorii extreme. Este un mod de a raţiona extremist, lipsit de nuanţe. Dacă un rezultat nu este conform speranţelor noastre îl considerăm un eşec total. Exemple: *"Ori sunt cel mai bun din clasă la materia X, ori nu mai învăţ delod'; "trebuie să intru la facultate, altfel înseamnă că nu sunt bun de nimic."*
4. Saltul la concluzii
Ajungi la o concluzie negativă chiar şi atunci când nu ai suficiente informaţii pentru a lua o decizie corectă şi realistă. Exemplu: "Pentru că nu am reuşit să reţin o formulă matematică nu am o memorie bună." sau "Pentru că nu am înţeles suficient de bine lecţia, cred că nu pot să învăţ la acea materie."

5. Catastrofizarea sau deformarea selectivă
Supraevaluezi propriile (greşeli, în timp ce subevaluezi aspectele pozitive ale comportamentului tău sau ale unei situaţii. îţi exagerezi greşelile şi îţi minimizezi calităţile. Această viziune distorsionată are ca şi consecinţe o stima de sine scăzută, lipsa încrederii în sine. De exemplu, poate fi cazul unei adolescente care petrece o seară excelentă cu prietenii, dar care nu reţine după aceea decât o reflecţie anodină pe care a făcut-o una din colege în legătură cu îmbrăcămintea ei.
6. Folosirea lui 'trebuie'
Impunerea de către adulţi a unor standarde prea ridicate, nerealiste poate duce la descurajare şi neîncredere din partea copilului sau adolescentului. Inducerea la copil a ideii că trebuie să fie mereu echilibrat, stăpân pe sentimentele lui, că oamenii normali nu sunt niciodată neliniştiţi, va duce Ia ideea greşită a unui perfecţionism emoţional.
Exemple: *"Trebuie să fii cel mai bun'"* sau *" Trebuie să reuşeşti cu orice preţ să obţii ceea ce â-ai propus".* Nerealizarea acestor standarde duce la descurajare şi neîncredere, elevul ajungând să fie convins că nu are valoare dacă nu atinge standardele impuse.
Modalităţi de ameliorare a tendinţelor dezadaptative
Utilizarea distorsiunilor descrise poate fi situaţională sau poate deveni un obicei. Frecvenţa distorsiunilor în modul de gândire sunt indicatori ai unei imagini de sine pozitive sau negative. Astfel, perceperea şi prelucrarea selectivă a informaţiei negative, gândirea bipolară (cu accentuarea extremei negative), amplificarea eşecurilor personale pot fi indicii unei stări depresive.
în scopul ameliorărif distorsiunilor cognitive se impun doi paşi: (a) identificarea; (b) schimbarea modului disfuncţional de gândire. Pentru aceasta subliniem câteva recomandări:
- luarea în considerare a aspectelor specifice unei situaţii (un comportament într-un context are o anumită semnificaţie decât în alt context);
- extragerea concluziilor corecte pe baza unor premise corecte - atenţie la prejudecăţi;
- a gândi lucrurile nuanţat;
- evitarea generalizărilor şi suprageneralizărilor.

Concluzie:
Gândurile (cogniţiile) nu sunt decât interpretări ale realităţii. Unele dintre aceste interpretări sunt negative şi neconstructive. Emoţiile sunt strâns legate de gândurile şi interpretările noastre. Cogniţiile despre sine, lume şi viitor ale copiilor sunt deseori rezultatul aprecierilor celorlalţi. Putem schimba sau controla cel puţin parţial emoţiile şi comportamentele prin modificarea gândurilor şi interpretărilor negative. Dar mai important este să încercăm să prevenim gândurile disfuncţionale prin evitarea utilizării etichetelor negative.

5.4. Nivelul emoţional

Emoţiile ţ sunt trăiri subiective ce rezultă din acordul sau (discrepanţa dintre trebuinţele sau expectanţele unei persoane şi realitate. Ele sunt stări interne caracterizate prin: reacţii fiziologice, gânduri specifice şi expresii comportamentale. I Emoţiile sunt asociate cu modificări la nivelul proceselor fiziologice ce au loc în corpul nostru. Exemplificăm câteva din aceste procese: înroşirea feţei, transpiraţie, modificări ale tensiunii musculare, ale pulsului, respiraţiei etcfl Din categoria reacţiilor comportamentale fac parte expresiile faciale (râs, plâns, zâmbet) privirea, postura, gestica, tonul vocii, mersul şi alte semne ale limbajului trupului! Nivelul fiziologic'este

cel "care *determmE~lntensitatea* trăirii emoţionale, în timp ce nivelul cognitiv determină *tipul şi calitatea* emoţiei (vezi tabelul 5.2). în funcţie de calitatea/tipul emoţiei vorbim de afectivitate pozitivă şi afectivitate negativă. în funcţie de criteriul stabilităţii în timp a emoţiei deosebim:

1. *emoţia ca şjgrg* - generată de un stimul, o situaţie. Toţi avem momente când ne simţim veseli, trişti, furioşi în funcţie de evenimentele trăite sau de cele anticipate;
2. *emoţia* *ca trăsătură* - se referă la tendinţa generală de a ne simţi într-un anumit mod sau la uşurinţa cu care stimulii/situaţiile/evenimentele ne activează emoţia: mă simt anxios în faţa unui examen, când trebuie să călătoresc, când întâlnesc persoane noi, când merg la medic etc.

Tabelul 5.2. Clasificarea emoţiilor în funcţie de evenimentele anticipate şi trăite

Tipul evenimentelor anticipate

Se întâmplă

Nu se întâmplă

Evenimente anticipate pozitive Evenimente anticipate negative

Bucurie

Frustrare, Resemnare,

Iri labilitate

Tristeţe Eliberare

Afectivitatea negativă este efectul repetitiv al trăirilor emoţionale negative şi se manifestă prin:

- *anxietate:* stare de nelinişte sau teamă, ce derivă din anticiparea sau perceperea unor pericole, însoţită de anumite manifestări somatice: palpitaţii, respiraţii rapide şi superficiale, transpiraţii;
- *depresie:* evaluare depreciativă de sine, lume şi viitor;
- *iritabilitate:* tendinţa de a evalua lumea ca ostilă şi de a reacţiona prin reacţii de frustrare, mânie, agresivitate;
- *lipsa de speranţă:* percepţia negativă a viitorului;
- *sentiment de neajutorare:* lipsa perceperii controlului personal, al eficacităţii personale.

Afectivitatea pozitivă se referă la stările şi trăsăturile emoţionale care induc percepţii pozitive de sine (stima de sine, autoeficacitate), ale lumii (sentiment de coerenţă, controlabilitate) şi ale viitorului (optimism).

\Un rol esenţial în prevenirea afectivităţii negative îi revine educaţiei afective. ţAcest concept educaţional este strâns legat de cel de inteligenţă emoţională. Inteligenţa emoţională (IE) se referă la abilitatea persoanei de a (1) identifica; (2) exprima; şi (3) controla emoţiile. Figura 5.3 redă componentele inteligenţei emoţionale.lîn cadrul orelor de consiliere pot fi abordate teme care vor facilita procesul de identificare şi denumire a emoţiilor, simbolismul emoţiilor, de exprimare a emoţiilor, manifestările comportamentale ale emoţiilor, sursele emoţiilor, responsabilitatea emoţiilor, reacţiile emoţionale, emoţiile complexe, consecinţele emoţiilor, miturile despre emoţii\

Conştientizarea de sine ► *Conştientizarea socială*

- încredere în sine
- Identificarea şi recunoaşterea propriilor emoţiilor
- Adaptabilitate la situaţii noi
- Auto-eficacitatea
- Auto-evaluarea acurată

- Respectul celuilalt
- Recunoaşterea nevoilor celorlalţi
- Empatia
- Capacitate de organizare
- Oferirea şi căutarea de ajutor

IE

T

Managementul personal

- Exprimare emoţională şi comportamentală
- Autocontrolul reacţiilor emoţionale şi comportamentale

• Deprinderi sociale

- Abilităţi de comunicare
- Managementul conflictelor
- Colaborare şi abilitatea de a lucra în grup

• Responsabilitate • Adaptabilitate • Orientarea spre acţiune • Planificarea viitorului	• Abilităţi de organizare şi coordonare

Impact pozitiv asupra celorlalţi **Figura 5.3. Componentele inteligenţei emoţionale**

Miturile emoţiilor

- Există un mod potrivit pentru a simţi în orice situaţie.
- A-i lăsa pe ceilalţi să-ţi cunoască emoţiile este un semn de vulnerabilitate.
- Emoţiile negative sunt distructive.
- A-ţi exprima emoţiile este un semn de lipsă de control.
- Emoţiile apar fără nici un motiv.
- Unele emoţii sunt ridicole şi stupide.
- Toate emoţiile negative sunt rezultatul unei atitudini personale negative.
- Dacă prietenii mei nu aprobă modul meu de a simţi, înseamnă că nu ar trebui să simt astfel.
- Celelalte persoane pot să judece mai bine emoţiile şi sentimentele mele.
- Emoţiile negative trebuie ignorate.
- Bărbaţii nu îşi exteriorizează emoţiile

Emoţiile şi mecanismele de apărare

t Zilnic suferim ameninţări la adresa respectului faţă de noi înşine (a stimei de sine), ne simţim inferiori, umiliţi, vinovaţi, nesiguri, insuficient iubiţi. Chiar şi aspectele mai mărunte ale vieţii ne fac rău uneori: greşim la un examen, facem o gafă socială, ne îmbrăcăm nepotrivit pentru o ocazie. Dacă aceste realităţi sunt uşor constatabile la persoanele adulte, cu atât mai mult şi mai dureros sunt resimţite de adolescenţi, vârstă caracterizată printr-o dorinţă exacerbată de afirmare şi acceptare socială. De aici rezultă vulnerabilitatea accentuată a adolescentului la presiunile şi adversităţile mediului. I

| Consecinţa experienţierii situaţiilor sociale jenante sau neplăcute va crea premisele apariţiei unui anumit disconfort, a anxietăţii sau a unui sentiment de frustrare/.Rezultatul se va concretiza în încercarea de a "repara rana". în acest spaţiu creat, între situaţia socială frustrantă şi Eul personal, intervin mecanismele de apărare. Ele funcţionează ca soluţii tampon, ameliorând impactul adversităţilor şi ameninţărilor din mediu la adresa Eului (figura 5.4).

REALITATE

Figura 5.4. Rolul de tampon al mecanismelor defensive

Mecanismele de apărare sunt stratageme ale psihicului uman de a reduce, controla sau tolera disconfortul, tensiunea generată de solicitările interne sau externe, care depăşesc resursele personale de a le face faţă. [Este important ca profesorul consilier să cunoască mecanismele de apărare cele mai frecvent utilizate, deoarece cunoaşterea lor va schimba percepţia, înţelegerea şi interpretarea unor comportamente ale elevilor. *I*

- *Intelectualizarea* este mecanismul concretizat prin supralicitarea aspectelor cognitive ale unei probleme şi distanţarea (uneori blocarea) de componenta emoţională. Exprimarea emoţiilor şi conflictelor se face sub forma unor discursuri abstracte. Acest mecanism se poate manifesta prin propensiunea adolescenţilor de a purta discuţii interminabile pe teme de religie, filosofie, politică şi sensul vieţii. în timpul acestor "sesiuni", ei de fapt sunt interesaţi de propria identitate, încercând să-şi consolideze sistemul de valori pe baza abilităţii de a opera cu abstracţiuni. Această manifestare e considerată intelectualizare, deoarece în timpul speculaţiilor lor intelectuale ei caută să rezolve anxietăţile vizavi de persoana lor şi lume.
- *Negarea* - este mecanismul prin care o persoană nu recunoaşte existenţa unei probleme. Exemplu: *"Nu mă deranjează că am luat nota 4 la biologie."* Se neagă astfel vulnerabilitatea personală, emoţiile negative.
- *Regresia* - este mecanismul prin care persoana confruntată cu o problemă recurge la "soluţii" specifice unei etape anterioare dezvoltării sale psihice. E vorba de acele etape în care a avut experienţe

de viață agreabile şi care i-au conferit securitate şi satisfacţii mai mari. Exemplu: copilul merge la şcoală cu păpuşa sa, sau elevul supus presiunilor şcolii reacţionează prin suptul degetului sau rosul unghiilor. Un adolescent poate reacţiona la frustrări prin accese de plâns sau de furie.

- *Represia* - nemanifestarea emoţiilor şi cognițiilor intolerabile, dureroase prin eliminarea lor din câmpul conştiinţei. Prin mecanismul represiei, sentimentele, amintirile şi impulsurile inacceptabile sau în dezacord cu exigenţele eului social sunt menţinute în afara câmpului conştiinţei. Exemplu; *"Nu sunt supărat pe tine! ".*
- *Identificarea* - tendinţa de a prelua comportamente ale altor persoane cu scopul de a-şi creşte valoarea personală. Exemplu: adolescenţii care se îmbracă la fel ca şi idolii lor.

"~"-—-=——=

- *Proiecţia* - atribuirea altor persoane a unor emoţii, atitudini sau comportamente dezonorante pe care subiectul refuză să le recunoască şi să şi le asume, deşi acestea îi aparţin. Prin mecanismul proiecţiei are loc atribuirea propriilor erori sau probleme, altora. De exemplu, un adolescent îşi acuză prietena că flirtează cu alţi băieţi când de fapt el este cel care flirtează. (cu. vAÎL- -J WJX \ *I*
- *Raţionalizarea* - formularea de justificări pentru unele comportamente şi sentimente proprii, indezirabile. De cele mai multe ori utilizăm raţionalizarea pentru a ne proteja stima şi imaginea de sine, pentru a fi acceptaţi social şi pentru a ne accepta pe noi înşine. Funcţia acestui mecanism este de a face

i

comportamentul nostru inacceptabil mai raţional şi mai tolerabil. Să subliniem faptul că raţionalizarea, ca şi alte mecanisme defensive, acţionează la modul inconştient. Exemple: *"Toţi colegii au mers la discotecă, eu nu puteam rămâne acasă."*

- *Compensarea* - este acţiunea de contrabalansare a unei deficienţe de natură fizică sau psihică. Ea se concretizează prin dezvoltarea unor comportamente alternative Ca soluţie la aceste probleme. Presimţind eşecul într-un domeniu de activitate individul va căuta să obţină performanţe într-un alt domeniu colateral. Exemplu: un elev cu constituţie fizică mai fragilă va căuta să fie foarte bun la învăţătură. Vorbim de *supracompensare* în situaţia în care contrabalansarea se face tocmai pe linia deficienţei constatate: un elev timid încearcă să devină liderul clasei.
- *Conversia* - constă în exprimarea unor conflicte sau tensiuni psihice în reacţii somatice (dureri de cap, de stomac, indispoziţii). Exemplu: un elev înainte de teză simte greaţă, dureri abdominale, cefalee.

'Mecanismele de apărare operează în mod inconştient. Folosite adecvat, funcţionând cu o anumită flexibilitate şi pe termen scurt, pot facilita adaptarea la situaţiile stresantej De pildă, raţionalizarea unui eşec face eşecul mai suportabil. De asemenea, mecanismele defensive pot avea o influenţă benefică asupra conservării stimei de sine. Dacă însă se permanentizează şi acţionează decontextualizat, devin dezadaptative.

Aceste strategii autoprotective sunt obişnuite, dar nu reprezintă întreg repertoriul de acţiuni de adaptare al persoanei. Adesea ne confruntăm cu realitatea, înfruntând direct vina, frica, gafele. în această situaţie intervin mecanismele de adaptare (coping). Acestea sunt discutate în capitolul despre stres (vezi capitolul 12).

(Ş) 5.5. Nivelul comportamental

)

Răspunsul la întrebarea "Cum este elevul George?" poate fi dat în termenii: *"Este inteligent şi conştiincios"* sau *"îşi face regulat temele".* Fiecare din cuvintele subliniate sunt termeni ce desemnează câte o caracteristică. în descrierea unei persoane cel mai frecvent ne bazăm pe enumerarea unei multitudini de caracteristici, trăsături. Acestea sunt moduri facile de a descrie o persoană, ce integrează observaţiile asupra comportamentelor ei. Totuşi aceste descripţii ridică o serie de probleme. Dat fiind faptul că trăsăturile nu sunt observabile - ele există doar în mintea noastră - lasă deschisă posibilitatea multor interpretări individuale şi implicit a comiterii unor erori. Deseori descripţiile pe baza trăsăturilor sunt, pe de o parte imprecise, iar pe de altă parte, nu ne oferă informaţii despre modul cum

trăsăturile ne influențează_comportamentele.

Descrierea adolescentului George ca fiind conştiincios ridică problema dacă manifestă această trăsătură în toate situațiile de_ viață. Mischel (1986) a realizat un studiu asupra onestității mai multor elevi, aflați în diverse situații: la şcoală, acasă, când erau singuri sau când erau în compania prietenilor. Constatarea studiului a fost următoarea: elevii care au manifestat o lipsă de onestitate la şcoală (în sensul că au încercat să copieze) nu au manifestat cu necesitate aceeaşi trăsătură într-o altă situație, cum ar fi o competiție atletică. Astfel, utilizarea descrierilor unei persoane, mai precis a caracterizării ei în termeni de trăsături _ar trebui să se facă cu anumită reticență şi cu multă precauție. Alternativa ar fi aceea a utilizării unor descriptori comportamentali situaționali şi specifici. Avantajele descrierii pe baza comportamentelor sunt:
- descripțiile sunt mult mai specifice şi mai detaliate;
- permit intervenții mai țintite;
- promovează individualitatea subiectului - unii sunt mai amabili într-un fel, alții în alt fel, unul este anxios într-o situație, alții în alta.

Există riscul să generalizăm unele comportamente specifice şi să le subsumăm unei etichete (o trăsătură de personalitate). Saltul de la comportamente specifice (CI, C2) la o trăsătură de personalitate nu oferă decât pseudoexplicații pentru comportamentele aferente. Comportamentele umane au o cauzalitate complexă şi simpla lor etichetare nu este suficientă pentru identificarea soluțiilor în rezolvarea unei probleme.
Efectele negative ale utilizării etichetelor comportamentale:
- *întăresc comportamentul* - dacă unei persoane i se ataşează frecvent o etichetă negativă ajunge să se comporte conform acelei etichete (ex. *"eşti timid"* - copilul ajunge să creadă că este o persoană timidă şi se comportă în consecință);
- *atribuie anumite roluri* — aceste roluri puțin măgulitoare diminuează şansele persoanei etichetate, "închisă într-un rol" (de ex., elevul căruia îi este atribuit de către profesor rolul de *"indisciplinatul clasei"* se identifică cu rolul, şi-1 asumă şi se comportă în consecință);
- *reduc şanse/e de dezvoltare personală* (ex. *"elevul X este slab la matematică'* - elevul nu va face eforturi de îmbunătățire a performanțelor sale şcolare);
- *reduc motivația de schimbare* (ex. *"Oricum nu sunt talentat la materia asta, nu are sens să fac eforturi pentru a fi mai bun. ");*
- *favorizează apariția ideilor preconcepute* (ex. profesorii îşi modifică comportamentul față de elevii etichetați "inteligenți" sau "neinteligenți" -profesorii au tendința să acorde o atenție sporită şi un suport emoțional mai semnificativ copiilor "inteligenți", în detrimentul celor "neinteligenți".

5.6. Interacțiunea nivelelor

Psihologul Eric Berne (Lassus, 2000) descrie într-un limbaj accesibil modul în care cele trei nivele: cognitiv, emoțional şi comportamental interacționează în structura de personalitate şi maniera în care influențează persoana. Modelul lui Berne propune structurarea personalității în Jrei-stări—aje Eului figufa 5.5).\în fiecare dintre noi există aceste stări de la o vârstă fragedă şi până la una înaintată.VLuăm deci_zii, ne comportăm, reacționăm în funcție de dominanța unei stări a Eului asupra celorlalte sau m funcție de echilibrul în care acestea se află. Există persoane care sunt dominate de unul dintre Euri şi, în consecință, se comportă conform caracteristicilor acestuia, indiferent de situație sau de persoanele cu care se relaționează. Cazul ideal este acela în care cele trei stări ale Eului sunt în echilibru şi reacționăm adaptat la situația în care ne aflăm.

EUL DE PARINTE	**NIVEL ATITUDINAL ŞI COMPORTAMENTAL**
EUL DE ADULT	**NIVEL COGNITIV**
EUL DE COPIL	**NIVEL AFECTIV**

Figura 5.5. **Stările Eu-lui**
Eul de părinte cuprinde cerințele, valorile, regulile, normele, opiniile, judecățile pe care o persoană le-a interiorizat. Eul de părinte poate fi definit sintetic prin cuvântul *trebuie.* Subdimensionarea Eului de părinte poate să ducă la comportamente dezadaptative prin ignorarea şi încălcarea oricărei reguli şi

norme.

O persoană cu un Eu de părinte dominant încearcă să se impună în permanență în fața celorlalți, să domine, să comande, să judece, să critice sau să îi devalorizeze pe ceilalți. Alteori Eul de părinte se manifestă preponderent prin comportamente de protecţie, de încurajare şi de ajutor. O persoană (copil, adolescent, adult) este dominată de Eul de părinte atunci când are tendința să:
folosească un comportament autoritar (voce, gesturi, intonație)
judece pe alții
impună
dea ordine
amenințe
emită reguli care nu admit replică
blameze sau să:
protejeze/supraprotejeze
consoleze
îşi ofere serviciile în locul altei persoane.
Eul de adult caracterizează comportamentul realist, logic şi raționai. Eul de adult este cel care pune întrebări, care menține atitudinea noastră de curiozitate și interogări asupra lumii; poate fi definit sintetic prin cuvintele: *"cine, când, cum, ce?"*. Eul de adult este cel care:
se informează
compară
evaluează
analizează
învață
reflectează
înțelege
comunică
ia decizii gândite
rezolvă probleme
negociază.
Eul de adult permite integrarea armonioasă şi un echilibru între dorințe, plăceri (Eul de copil) şi norme/valori (Eul de părinte). Eul de adult facilitează eficiența şi reuşita în atingerea scopurilor propuse. în situații de decizii, persoana cu un Eu de adult bine conturat, îşi ascultă Eul de părinte şi de copil dar hotărăşte adultul. O persoană care se află permanent în starea de adult şi îşi reprimă Eul de copil, devine o persoană exagerat de rațională, calculată, realistă sau pragmatică; fantezia, spontaneitatea şi plăcerea micilor bucurii ale vieții nu îi sunt caracteristice.
Eul de copil însumează emoțiile, satisfacțiile, plăcerile şi neplăcerile, regretele, anxietățile şi temerile, mânia şi furia. Este starea prin care se exprimă

spontan trebuințele şi dorințele noastre, emoțiile şi sentimentele. *Doresc, îmi place,* sunt cuvintele care defineasc Eul de copil. Eul de copil reprezintă totodată şi resursa de creativitate, intuiție, spontaneitate. Eul de copil este cel care:
- se bucură
- se întristează
- râde
- plânge
- respinge
- are fantezii
- are preferințe
- are nelinişti
- se înfurie dar poate fi şi:
- "mic tiran"
- necontrolat

- egocentric
- manipulator.

Aşa cum am arătat, în fiecare persoană se dezvoltă cele trei stări ale Eului. Stările Eului conţin gânduri şi raţionamente, emoţii şi sentimente, norme şi comportamente. Nici una dintre ele nu este mai bună sau mai importantă decât celelalte două. O bună adaptare presupune actualizarea Eului potrivit situaţiei în care ne aflăm. în funcţie de tipul de educaţie din familie şi şcoală, cele trei stări ale Eului se dezvoltă armonios sau în disproporţie. Din nefericire, prin modele şi strategii educative neadecvate, se hipertrofiază una dintre dimensiuni în defavoarea celorlalte (acest lucru poate fi constatabil atât la copil şi adolescent cât şi la adult şi vârstnic). De exemplu, o educaţie rigidă, plină de constrângeri poate duce la exacerbarea Eului de părinte; o educaţie excesiv de liberală sau de protectoare conduce la augmentarea Eului de copiii Părintele, profesorul, adultul în general, trebuie să încerce să ofere modele comportamentale care să demonstreze copilului şi elevului echilibrul celor trei structuri. Este de dorit ca un profesor să arate elevilor săi că ştie să râdă, să glumească, să se simtă bine, că are nelinişti şi temeri; imaginea clasică a dascălului "din spatele catedrei", inabordabil, doct, cu rol exclusiv de informare şi evaluare, trebuie să devină una vetustă, un clişeu de găsit doar în cărţile de istoria pedagogiei. /

Comunicarea pozitiva -între, două sau mai multe persoane necesită o Comunicare paralelă între structuri (vezi figura 5.6). Când, de exemplu, răspund cu Eul parental unei persoane care mi s-a adresat cu Eul de copil, comunicarea se blochează; am răspuns unei emoţii, dorinţe cu o regulă sau restricţie. Tranzacţiile paralele sunt cheia succesului în comunicare. Armonia celor trei stări şi actualizarea lor adecvată situaţiei sunt o condiţie pentru starea noastră de bine, copil sau adult, profesor sau elev.

Figura 5.6. Comunicare paralelă şi încrucişată între Eu-rile a două persoane

Concluzii

1. Personalitatea este un proces, ce se dezvoltă de-a lungul întregii existenţe.
2. Fiecare segment al existenţei trebuie înţeles ca o rezultantă a etapelor care îl preced.
3. Acest progres continuu de modelare **a** personalităţii, prin interacţiunea susţinută a factorilor genetici (componenta moştenită) cu factorii de mediu (componenta dobândită), poate fi înţeles cel mai bine prin analiza fiecăruia din nivelurile de funcţionare **a** personalităţii umane: cognitiv, emoţional, comportamental şi biologic, precum şi prin coroborarea lor.

Bibliografie:

Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy.* New York: Grove Press, Inc.

Kagan, J. (1971). *Persondity development.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Mischel, W. (1986). *Introduction to Persondity.* New York: Hoit.

Thomas, A. and Chess, S. (1977). *Temperament and development.* New York: Brunner/ Masei.

De Lassus, R. (2000). *Analiza Tranzacţională.* Bucureşti: Teora.

Capitolul 6

AUTOCUNOAŞTERE ŞI DEZVOLTARE PERSONALA

6.1. Principiile psihologiei centrate pe persoană

Cunoaşterea \ şi (acceptarea de sine\ sunt variabile fundamentale în funcţionarea şi adaptarea optimă la mediu social, în menţinerea sănătăţii mentale şi emoţionale, Familia şi Şcoala sunt instituţiile cheie care creează cadrul în care copii şi adolescenţii se pot dezvolta armonios în funcţie de interesele şi aptitudinile proprii. Familia şi şcoala devin astfel locul predilect unde elevul începe să se descopere pe sine, să îşi contureze o imagine despre propria persoană, să îşi dezvolte încrederea în sine.

Un copil sau adolescent are nevoie să simtă că nu este necesar ca el să fie premiant sau olimpic pentru a fi iubit, acceptat şi respectat. Afecţiunea, aprecierea, respectul nu trebuie condiţionate de performanţe şcolare sau de altă natură (ex. sportive). Atât timp cât şcoala se va raporta apreciativ doar la elevii performanţi, pentru majoritatea elevilor ea rămâne o instituţie care "ameninţă" imaginea de sine şi starea de bine. Respectul, aprecierea, recompensa sunt stimuli ce încurajează dezvoltarea

personală, previn şi remediază atitudini şi comportamente deficitare sau problematice. Conform psihologiei umaniste dezvoltată de Carl Rogers şi Abraham Maslow,fiecare persoană este valoroasă în sine. Prin natura sa umană, are capacitatea de a se dezvolta şi de a-şi alege propriul destin, de a-şi valida calităţile şi caracteristicile pozitive în măsura* în care mediul creează condiţiile de actualizare a sinelui. Acceptarea necondiţionată (indiferent de performanţe) şi gândirea pozitivă (convingerea că fiecare persoană are ceva bun) sunt atitudini care favorizează dezvoTtarea pefsonală. Aceste atitudini fundamentale, alături de empatie, respect, căldură, autenticitate şi congruenţă (prezentate în capitolul 3) sunt condiţii esenţiale nu numai pentru un bun psiholog sau profesor-consilier. Este de dorit ca atitudinile enumerate să devină repere comportamentale pentru fiecare părinte, profesor şi educator. învăţământul modern, centrat pe elev, are ca filosofie teoria psihologiei umaniste jar principiile sale aplicative sunt:

- fiecare elev este unic şi are o individualitate proprie;
- fiecare elev doreşte să se simtă respectat;
- nu pretinde atitudini şi comportamente similare din partea elevilor;
- respectă diferenţele individuale;

încurajează diversitatea;
nu generalizează comportamentele prin etichete personale şi caracterizări globale ale persoanei;
evaluează doar comportamentul specific;
exprimă deschis încrederea în capacitatea de schimbare pozitivă;
nu face economie în aprecieri pozitive ale comportamentelor elevilor;
subliniază rolul stimei de sine ca premisă în dezvoltarea personală;
recunoaşte rolul esenţial al sentimentului de valoare personală în sănătatea mentală şi emoţională.

6.2. Cunoaşterea de sine şi imaginea de sine

(3[Cunoa§ţerea de şina se dezvoltă odată cu vârsta şi cu experienţele prin care trecem. Pe măsura ce persoana avansează în etate, dobândeşte o capacitate mai mare şi mai acurată de auto-reflexie. Totuşi, niciodată nu vom putea afirma că ne cunoaştem pe noi înşine~Th totalitate; cunoaşterea de sine nu este un proces care se încheie odată cu adolescenţa sau tinereţea. Confruntarea cu evenimente diverse poate scoate la iveală dimensiuni noi ale persnalitătii_ sau le dezvoltă pe cele subdimensionate. Cunoaşterea de sine este un proces cognitiv, afectiv şi motivaţii3ftaHn54diiâL_4ar suportă influenţe puternice de mediu.

|)Omagmeă"de ~sîne referă la totalitatea percepţiilor privind abilităţile, atitudinile~$i cuinpoTtamemle personale, Imaginea de sine poate fi înţeleasă ca o reprezentare mentală a propriei persoane sau ca o structură organizată de cunoştinţe declarative despre sine care ghidează comportamentul social. Altfel spus, imaginea de sine presupune_ conştienţi zarea a *"cine. şunţj>i/"* şi a *"ceea_ce pot să fac eu"*. Imaginea de sine influenţează atât percepţia lumii cât şi a propriilor comportamente. O persoană cu o imagine de sine săracă sau negativă va tinde să gândească, să simtă şi să se comporte negativ. De exemplu, un elev care se percepe pe sine ca o persoană interesantă, va percepe lumea din jurul său şi va acţiona complet diferit faţă de un alt elev care se vede pe sine drept o persoană anostă. Imaginea de sine nu reflectă întotdeauna realitatea. O adolescentă cu o înfăţişare fizică atractivă se poate percepe ca fiind urâtă şi grasă şi invers.

Cunoaşterea de sine şi forriiarea4maginii de sine sunt procese complexe ce implică mai multe dimensiuni.imaginea de sine o structură omogenă, în cadrul imaginii de sine facem distincţia între Eul (şinele) real, Eul (sinele) viitor şi Eul (şinele) ideal.

Eul real sau **Eul actual** este rezultatul experienţelor noastre, cadrului social şi cultural în care trăim. Eul real cuprinde:

- ***Eul** fizic:* structurează dezvoltarea, încorporarea şi acceptarea propriei corporalităţi. Imaginea corporală se referă la modul în care persoana se percepe pe sine şi la modul în care ea/el crede că este perceput de ceilalţi. Cu alte cuvinte, imaginea corporală determină gradul în care te simţi

confortabil în şi cu corpul tău. Dacă imaginea ideală a Eului corporal este puternic influențată de factori culturali şi sociali (ex. standarde de siluetă) şi nu corespunde Eului fizic, poate genera sentimente de nemulțumire, neîncredere, furie, izolare. Discrepanța dintre Eul fizic real şi cel cultivat de mass-media determină numărul mare de tulburări de comportament alimentar de tip anorectic în rândul adolescentelor. în fiecare an, în Statele Unite ale Americii, peste 200.000 de tinere fete decedează din cauza anorexiei. Orele de consiliere pot să vizeze dezvoltarea la fete a unei imagini corporale realiste şi a capacității de analiză critică a standardelor impuse de lumea modei, muzicii şi filmului. Nu este de neglijat nici numărul tot mai mare al băieților care recurg la substanțe anabolizante pentru a câştiga artificial în greutate şi masă musculară.

• ***Eul cognitiv*** se referă la modul în care şinele receptează şi structurează conținuturile informaționale despre sine şi lume, şi la modul în care operează cu acestea. Sunt persoane care rețin şi reactualizează doar evaluările negative despre sine, alții le reprimă, iar unii le ignoră. Unii dintre noi facem atribuiri interne pentru evenimente negative, astfel încât ne autoculpabilizăm permanent, în timp ce alții fac atribuiri externe pentru a-şi menține imaginea de sine pozitivă. Unele sunt persoane analitice, în timp ce altele sunt sintetice. în cadrul Eului cognitiv includem şi memoria autobiografică, cu toate consecințele pe cale le implică asupra personalității.

• ***Eul emoțional (Eul intim*** *sau* ***Eul privat)*** sintetizează totalitatea sentimentelor şi emoțiilor față de sine, lume şi viitor. De multe ori, persoana nu doreşte să îşi dezvăluie şinele emoțional decât unor persoane foarte apropiate, familie, prieteni, rude. Cu cât o persoană are un Eu emoțional mai stabil cu atât va percepe lumea şi pe cei din jur ca fiind un mediu sigur, care nu amenință imaginea de sine. Autodezvăluirea emoțională nu este percepută ca un proces riscant sau dureros. în general, Eul emoțional al adolescenților este labil. Curajul, bravura, negarea oricărui pericol pot alterna cu anxietăți şi nelinişti extreme. Copiii şi adolescenții trebuie ajutați să-şi dezvolte abilitatea de a identifica emoțiile trăite şi de a le exprima într-o manieră potrivită situației, fără teama de ridicol sau de a-şi expune "slăbiciunile". Inteligența emoțională nu conturează altceva decât tocmai această abilitate (vezi fişele 3 şi 4 din anexe).

• ***Eul social (Eul interpersonal)*** este acea dimensiune a personalității pe care suntem dispuşi să o expunem lumii; este "vitrina" persoanei. Dacă recurgem la comparații cu lumea plantelor, putem spune că unii dintre noi avem un Eu social de tip "cactus" (mă simt în siguranță doar când sunt ofensiv şi belicos), alții ca o "mimoză" (atitudinea defensivă este cea care îmi conferă protecție) sau ca o plantă care înfloreşte sau se usucă în funcție de mediul în care trăieşte (reacționez în concordanță cu lumea

înconjurătoare). Cu cât discrepanța dintre Eul emoțional şi cel social este mai mare, cu atât gradul de maturare al persoanei este mai mic. O persoană imatură se va purta în general într-un anumit mod acasă, între prietenii apropiați şi în alt mod (care să o securizeze) în cadrul interacțiunilor sociale. • ***Eul spiritual*** reflectă valorile şi jaloanele existențiale ale unei persoane. EJîrT această peFspectivă, persoanele pot fi caracterizate ca fiind pragmatice, idealiste, religioase, altruiste, pacifiste.

Eul viitor (Eul posibil) vizează modul în care persoana îşi percepe potențialul—de—dezvoltare personală şi se proiectează în viitor. Eul viitor încorporează repertoriul aspirațiilor, motivațiilor şi scopurilor de durată medie şi lungă. Eul viitor este o structură importantă de personalitate deoarece acționează ca factor motivațional în comportamentele de abordare strategică, şi în acest caz devine *Eul dorit.* Eul viitor încorporează şi posibilele dimensiuni neplăcute de care ne este teamă să nu le dezvoltăm în timp (de ex. alcoolic, singur, eşuat) şi în acest caz poartă denumirea de *Eu temut.* Eul viitor sau posibil (fie el dorit sau temut) derivă din combinarea reprezentărilor trecutului cu ale viitorului. O persoană optimistă va contura un Eu viitor dominat de Eul dorit, pentru care îşi va mobiliza resursele motivaționale şi cognitive; Eul temut, comportamentele evitative şi emoțiile negative vor caracteriza o persoană pesimistă. Importanța Eului viitor în structura de personalitate, subliniază rolul familiei şi al şcolii în dezvoltarea la copii a atitudinii optimiste față de propria persoană şi lume. Optimismul este energizant, directiv şi constructiv, dă un sens şi scop vieții. Spre deosebire de optimism, pesimismul are un efect inhibitiv, blocant, evitativ şi destructiv şi poate determina starea de alienare. Fiecare dintre aceste două Eu-ri viitoare are ataşat un set emoțional - încredere, bucurie, plăcere, în cazul Eu-lui dorit; anxietate, furie, depresie, în cazul Eu-lui temut. Structura Eu-lui viitor şi funcția lui motivațională implică nevoia de a fixa, a sublinia şi a întări

aspectele pozitive ale elevului şi de a evita etichetările negative care ancorează copilul în acele trăsături şi comportamente negative. Putem vizualiza etichetările negative, care sunt de multe ori folosite de către adulți cu bună intenție dar cu rea ştiință, în imaginea unor pietre legate de picioarele copilului care trebuie să înoate într-un râu. "Anexându-i" aceste pietre, nu îi dăm copilului multe şanse să iasă din râu. Eul viitor, prin componenta sa dezirabilă (dorită) este simbolul speranței, şi prin urmare are o importantă funcție de auto-reglare. Totodată, Eul viitor, prin componenta sa anxiogenă (de temut) este semnul neîncrederii şi are efecte de distorsionare. Deci, adultul în rolul său de educator poate opta între a întreține speranțele copiilor şi tinerilor (prin evaluări pozitive, oricât de mici ar fi acestea) sau neîncrederea (prin evaluări negative, chiar dacă acestea sunt făcute în scop de stimulare). Trebuie făcută distincția dintre Eul viitor şi Eul ideal. **Eul ideal** este ceea ce ne-am dori să fim, dar în acelaşi timp suntem conştienți că nu avem resurse reale să ajungem. Eul viitor este cel care poate fi atins, pentru care putem lupta să îl materializăm, şi prin urmare ne mobilizează resursele proprii; Eul ideal este, ca

multe dintre idealuri, o himeră. Când ne apropiem sau chiar atingem aşa numitul ideal, realizăm că dorim altceva şi acel altceva devine ideal. Alteori, Eul ideal nu poate fi niciodată atins (de exemplu, o adolescentă cu o înălțime mică care vizează să aibă statura şi silueta unui manechin). Dacă o persoană se va cantona în decalajul dintre Eul real şi cel ideal are multe şanse să trăiască o permanentă stare de nemulțumire de sine, frustrare şi chiar depresie. Dominarea imaginii de sine de către Eul ideal este un fenomen destul de frecvent la adolescenți; ei doresc să devină persoane ca Madona sau Brad Pitt şi se simt total dezamăgiți de propria personalitate şi viață. Este bine ca adolescenții să învețe să facă diferența dintre Eul ideal şi Eul viitor, cel din urmă conținând elemente realiste, deci realizabil. Eul ideal poate avea un rol pozitiv doar în măsura în care jalonează traiectoria Eului viitor şi nu se interpune ca o finalitate dorită.

6.3. Metode de autocunoaştere

Elemente externe şi interne care concură la formarea imaginii de sine

Externe:

- Ajutați copilul şi adolescentul să se descopere pe sine
- încurajați autoreflexia
- Ajutați tinerii să îşi identifice structurile Eului
- Discutați cu elevii modul în care structurile Eului le influențează convingerile, emoțiile şi comportamentele
- Valorizați aspectele pozitive ale copilului şi adolescentului Interne:
- Observarea propriilor gânduri, emoții, comportamente
- Informații verbale şi nonverbale primite de la alte persoane
- Analiza retrospectivă a traiectului de viață
- Estimarea resurselor individuale şi sociale
- Identificarea intereselor
- Analiza aspirațiilor şi scopurilor
- Identificarea priorităților
- Analiza valorilor personale

O metodă eficientă de cunoaştere de sine este aşa numita tehnică SWQT (inițialele de la cuvintele din limba engleză *strengths* = puncte tari, *weakness* = puncte slabe, *opportunities* = oportunități, *threats* = amenințări) (vezi fişa 5 din anexe). Metoda presupune identificarea de către elev:

1. a cât mai multe puncte tari în personalitatea sa, în convingerile, atitudinile şi comportamentele sale (de exemplu: nu fumez, îmi place natura, am mulți prieteni, iubesc animalele, sunt vesel şi optimist, am umor, dorm bine, mă simt iubit de părinți etc); este important ca elevul să nu considere "puncte tari" doar calități deosebite sau succese mari (de ex.: sunt primul în clasă, am câştigat concursul județean de atletism);

2. a două sau trei puncte slabe pe care ar dori să le diminueze cât de curând sau poate chiar să le elimine (sunt dezordonat, mă irit uşor); nu este necesar să se epuizeze lista cu puncte slabe personale. Elevii se pot focaliza la un anumit moment doar pe una, două, maxim trei neajunsuri personale; scopul

este de a încerca ca acestea să fie depăşite şi nu ca elevul să se simtă copleşit de ele. Este important să evităm etichetarea lor ca *defecte;* cuvântul *neajuns* sau *punct slab* permite elevului să perceapă posibilitatea de remediere. Punctele slabe să nu fie descrise în termeni generali (de exemplu: nu sunt bun, nu sunt inteligent, nu sunt generos) ci să fie operaţionalizate în aspecte mai concrete, observabile (de exemplu: am rezultate şcolare slabe la chimie);

3. a oportunităţilor pe care se poate baza în dezvoltarea personală (de exemplu: am un frate mai mare care mă ajută, am prieteni suportivi, am părinţi care mă iubesc, am camera mea, învăţ la o şcoală bună, am resurse financiare, am acces la multe informaţii); se va discuta modul în care aceste oportunităţi pot şi trebuie să fie folosite;

4. a ameninţărilor care pot periclita formarea unei stime de sine pozitivă (de ex.: renunţ uşor, conflicte în familie, părinţi divorţaţi, situaţie financiară precară, părinte decedat, boală cronică); se va discuta modul în care aceste ameninţări pot să influenţeze stima de sine, dacă sunt ameninţări reale sau imaginare şi căile prin care pot fi ele depăşite. Aceeaşi tehnică poate fi utilizată şi în alte variante - de exemplu, patru

colegi sunt rugaţi să realizeze evaluările de tip SWOT pentru cel de-al cincilea coleg din grupul de lucru, respectând aceleaşi principii enumerate mai sus. Se vor discuta în grup evaluările, după care rolurile se inversează, astfel încât fiecare elev să primească evaluări SWOT de la grupul său de lucru.
Se recomandă tehnica SWOT pentru analiza oricărei probleme cu care un elev/un grup de elevi se confruntă şi a resurselor şi punctelor vulnerabile în rezolvarea ei.
Pentru activităţile de autocunoaştere, vezi fişele 6-12 din anexe.

6.4. Autocunoaştere şi intercunoaştere

Comunicarea interpersonală este una dintre sursele de autocunoştere. Un cunoscut model teoretic care explică relaţia autocunoaştere - intercunoaştere este cel numit "fereastra lui Johari" (figura 6.1). Modelul ne ajută să înţelegem proporţia dintre informaţiile pe care le ştim noi despre noi înşine, capacitatea noastră de auto-dezvăluire şi modul în care ne percep alţii. Modelul are forma unei ferestre, în care fiecare din cele patru zone are o anumită semnificaţie. Prima zonă cuprinde acele informaţii care îmi sunt accesibile atât mie cât şi celorlalţi. Această zonă este denumită "fereastra deschisă" (atât pentru mine cât şi pentru ceilalţi). Cea de-a doua zonă cuprinde informaţii pe care ceilalţi le-au sesizat la mine, fără ca eu să fiu conştient de ele. Astfel o persoană poate afla mai multe despre sine prin atenţia acordată feed-back-ului pe care îl dau celelalte persoane. Zona a treia

cuprinde informaţii pe care numai eu le conştientizez şi le ştiu despre mine, dar nu sunt dispus să le exteriorizez; ele sunt, prin urmare, inaccesibile pentru celelalte persoane. Aceste informaţii devin publice doar în situaţia în care persoana doreşte acest lucru, prin auto-dezvăluiri. Zona a patra cuprinde informaţii care nu îmi sunt accesibile nici mie, nici celorlalţi. Pot accesa aceste informaţii, pot să aflu mai multe despre mine, doar dacă îmi dezvolt abilităţile de autocunoaştere (unul dintre obiectivele fundamentale ale orelor de consiliere şi orientare). Dimensiunile "ferestrei" sunt relative, în funcţie de starea afectivă a persoanei, natura relaţiei cu interlocutorul, subiectul în discuţie.

	Informaţii pe care le ştiu despre mine	**Informaţii pe care nu le am despre mine**
Informaţii accesibile altora	**I.** Deschis către mine	**II.** închis către mine
Informaţii inaccesibile altora	**III.** închis către alţii	IV. Blocat

Figura 6.1. Fereastra lui Johari

Există mai multe stiluri de autodezvăluire şi receptare de feed-back de la alţii. Stilul I descrie o persoană care nu este receptivă la feed-back-ul celorlalţi dar nici nu este interesată să facă dezvăluiri personale. Persoana pare necomunicativă şi distantă. Stilul II descrie o persoană care este deschisă la primirea feed-back-urilor de la celelalte persoane dar nu este interesată în auto-dezvăluiri voluntare. O astfel de persoană este reţinută în auto-dezvăluiri, pentru că nu are încă suficientă încredere în ceilalţi.

Poate să fie deschisă şi să-şi asculte interlocutorul fără însă a se exprima pe sine foarte mult. Stilul **III** descrie persoanele care sunt libere în auto-dezvăluiri dar care nu încurajează feed-back-ul celorlalţi. Ca şi persoanele cu stilul II acestea sunt în general persoane care nu au încredere în opinia celorlalţi. Nu sunt interesate să cunoască opinia celorlalţi despre ei înşişi, reducând capacitatea de autocunoaştere. Stilul IV descrie o persoană care este deschisă la auto-dezvăluiri şi la primirea de feed-back din partea celorlalţi. Are încredere în opinia celorlalţi şi în opinia personală, devenind astfel bun comunicator.

Autodezvăluirea este un tip de comunicare specifică mai ales relaţiilor apropiate de comunicare. Caracteristicile auto-dezvăluirii pot fi: a) apariţia în diade a auto-dezvăluirilor - cele mai multe auto-dezvăluiri se realizează în grup restrâns; de aceea este indicat ca profesorul să nu ceară elevilor să facă dezvăluiri personale în grup mare; b) auto-dezvăluirile apar de obicei în contextul unor relaţii interpersonale pozitive, chiar dacă mesajul transmis nu este întotdeauna pozitiv; c) autodezvăluirile apar de cele mai multe ori în timp, după ce relaţiile se maturizează şi creează un sentiment de siguranţă şi acceptare.

Consiliere ***educaţională***

Modelul lui Johari poate fi utilizat la ora de consiliere ca un exerciţiu de introspecţie a abilităţilor de comunicare pe care le dezvoltă elevii cu diferite persoane. Astfel elevii îşi pot realiza propria "fereastră" faţă de diferite persoane cu scopul autocunoaşterii şi identificării elementelor de comunicare pe care trebuie să şi le îmbunătăţească.

6.5. Stima de sine

In strânsă legătură cu imaginea de sine se află stima de sine. Stima de sine este o dimensiune fundamentală pentru orice fiinţă umană, indiferent că este copil, adult sau vârstnic, indiferent de cultură, personalitate, interese, statut social, abilităţi. Stima de sine se referă la modul în care ne evaluăm pe noi înşine, cât de "buni" ne considerăm comparativ cu propriile expectanţe sau cu alţii. Stima de sine este dimensiunea evaluativă şi afectivă a imaginii de sine.

Stima de sine pozitivă este sentimentul de autoapreciere şi încredere în forţele proprii. Copiii cu stimă de sine scăzută se simt nevaloroşi şi au frecvente trăiri emoţionale negative, de cele mai multe ori cauzate de experienţe negative. Sarcina adulţilor este de a identifica aceste caracteristici ale stimei de sine scăzute şi de a-i dezvolta copilului abilitatea de a-şi modifica atitudinile negative faţă de sine. Copiii gândesc deseori despre sine *"nu sunt bun de nimic", "nimeninu mă place", "sunt urât", "sunt un prost."* In consecinţă, adulţii trebuie să-i ajute să îşi construiască sau să îşi întărească stima de sine, astfel încât să se simtă fiinţe umane valoroase.

Există o relaţie de cauzalitate între formarea stimei de sine la elevi şi acceptarea necondiţionată ca atitudine a profesorul sau adultului în general. Mesajul de valoare şi unicitate transmis de adult este foarte important în prevenirea neîncrederii în sine. Un eşec nu trebuie perceput ca un simptom al non-valorii, ci ca o situaţie ce trebuie rezolvată.

Pentru preşcolari sursa cea mai importantă pentru formarea stimei de sine **o** constituie evaluările părinţilor. Mesajele transmise de aceştia sunt interiorizate de către copil, conducând la sentimentul de inadecvare sau adecvare ca persoană. Eşecul părinţilor în a diferenţia între comportament şi persoană (etichetarea copilului după comportament) duce la formarea unui imagini de sine negative. Alături de această distincţie fundamentală (comportament - persoană) alte mesaje pot influenţa negativ imaginea de sine ca: gesturile de interzicere, ameninţările cu abandonul *{"Dacă nu faci... nu te mai iubesc.'),* deficite ale stilului de relaţionare părinte - copil.

La copiii şcolari relaţia evenimente - stimă de sine are un caracter circular şi sursa de formare a stimei de sine se extinde la grupul de prieteni, şcoală, alte persoane din viaţa lor. Un obiectiv important al orelor de consiliere este învăţarea modului de formare a stimei de sine şi a relaţiei dintre gânduri (cogniţii) -comportamente şi emoţii.

O stimă de sine pozitivă şj realistă-dez-voltă capacitatea de a lua decizii responsabile"şT"ărjilitatea de a *face,* faţa presiunii grupului. Imaginea de sine se dezvoltă pe parcursul vieţii din experienţele pe care le are copilul şi din acţiunile pe care le realizează şi la care participă. Experienţele din timpul copilăriei au un rol esenţial în dezvoltarea imaginii de sine. Astfel, succesele şi eşecurile din copilărie precum şi modalităţile de reacţie a copilului la acestea definesc imaginea pe care o are copilul despre

el. Atitudinile părinților, ale profesorilor colegilor, fraților, prietenilor, rudelor contribuie la crearea imaginii de sine a copilului.
Elevii cu o stimă de sine **pozitivă** ...
își asumă responsabilități *("Pot să fac acest lucru.");*
se comportă independent ("*Mă descurc singur.");*
sunt mândri de realizările lor *("Sunt mândru pentru că ..." "Sunt important.");*
realizează fără probleme sarcini noi *("Sunt convins că pot să fac acest lucru.");*
își exprimă atât emoțiile pozitive cât și pe cele negative *("îmi place de mine așa cum sunt.", 'Sunt supărat când vorbești așa cu mine.");*
oferă ajutor și sprijin celorlalți colegi (*"Am nevoie de ajutorul tău:').*
Experiențele din copilărie care dezvoltă o imagine de sine echilibrată:
este încurajat, lăudat;
este ascultat;
i se vorbește cu respect;
i se acordă atenție și este îmbrățișat;
are performanțe bune în activitățile extrașcolare (sport, desen, pictură, teatru) sau școală;
are prieteni de încredere;
Elevii cu o stimă de sine **scăzută** ...
sunt nemulțumiți de felul lor de a fi (*"Nu sunt bun de nimic.", "Nu sunt în stare să fac asta ", "Nu am nici o calitate. ");*
evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi *("Nu voi fi în stare să iau examenul.");*
se simt neiubiți și nevaloroși (*"Sunt antipatic.". "Nu mă place nimeni." "Sun tplictisitor.");*
își blamează pe ceilalți pentru nerealizările lor *("Profesorul a fost nedrept cu mine.");*
pretind că sunt indiferenți emoțional ("*Nu mă interesează că am luat nota 4 la....");*
nu pot tolera un nivel mediu de frustrare *("Nu știu cum să rezolv problema.", "Nu pot să in văț.');*
sunt ușor influențabili ("*Prietenii mei cred că este bine să fumezi?');*

- nu își asumă responsabilități, este prea "cuminte";
- pare rebel, nepăsător.

Experiențele din copilărie care formează o imagine de sine scăzută:
- este des criticat *{"Dacă cineva mă critică, înseamnă că sunt prost și ridicol.");*
- i se vorbește pe un ton ridicat (se țipă);
- este ignorat, ridiculizat ("Nu trebuie să faci greșeli.");
- ceilalți (părinți, profesori) așteaptă să fie întotdeauna "perfect" *("Trebuie să fiu competent, să am note meri pentru ca părinții mei să mă iubească.");*
- are eșecuri în activitățile extrașcolare sau școlare (*"Dacă prietenii sau colegii mei nu mă plac nu am nici o valoarea);*
- comparații frecvente între frați;
- standarde exagerate a părinților privind performanțele sale școlare. Riscurile unei stime de sine scăzute sunt multiple: probleme emoționale -

depresie, anxietate, iritabilitate; probleme de comportament - agresivitate; scăderea performanțelor școlare - eșec școlar, abandon școlar; creșterea riscului consumului de alcool, tutun, droguri; implicarea în relații sexuale de risc; imagine corporală negativă, tulburări alimentare - anorexie, bulimie, suicid.
Dezvoltarea stimei de sine
Copiii cu stimă de sine crescută reușesc să facă față mai bine situațiilor și comportamentelor de risc

cum ar fi consumul de substanțe, relații interpersonale nesănătoase, situațiilor de criză, eșecurilor. Adulții sunt modele importante pentru copii, de aceea rolul lor în construirea stimei de sine este foarte mare.

Acceptarea sentimentelor negative ale copiilor - este foarte greu pentru un adult să accepte sentimentele negative ale unui copil. De multe ori, propriile emoții îi sperie pe copii dacă sunt foarte intense. Se întâmplă ca cei mici să fie copleşiți de frustrare, gelozie, sau teamă. Dacă aceste emoții sunt etichetate ca fiind "rele", reprimate, negate sau respinse, consecințele sunt:

• stimă de sine scăzută ("*înseamnă căsunt rău dacă simt aşa ceva.");*

• comportamente neadecvate (" *Trebuie să fac ceva ce îi place profesorului. Dacă ar şti* **ce** *simt, cred căm-ar abandona.");*

• nediferențierea sentimentelor negative de cele pozitive. Bucuria, plăcerea, încântarea sau curiozitatea vor fi puse de către copii în aceeaşi categorie cu furia, gelozia, sau teama. Identificarea emoțiilor negative pe care le trăieşte un copil precum şi oferirea suportului de către un adult în exprimarea lor corespunzătoare este o modalitate de control şi înțelegere a sentimentelor.

Reacții ale adulților care favorizează formarea unei stime de sine scăzute:

• neagă existența emoției respective: *"Nu te doare degetul deloc - a fost doar o mică zgârietură."*

• spun copiilor ce ar trebui să simtă: " *Trebuie să îți iubeşti fratele." "Trebuie să te înțelegi cu colegul de bancă."*

• compară un copil cu celălalt: *"George nu se poartă aşa de urât în pauze ca şi tine. Ce se întâmplă cu tine?'*

• răspund prin ridiculizare şi sarcasm: *"Ai de gând să plângi iarăşi doar pentru că ai luat încă un 3 la geografie? Aşa se poartă numai copiii!"*

• folosesc amenințări şi pedepse. *"Dacă iar o să îți fie frică să joci în meciul de baschet de azi, atunci ia-ți gândul de la campionatul de anul ăsta!"*

Profesorii pot să fie *suportivi* în ce priveşte identificarea, exprimarea şi controlul emoțiilor negative trăite de copii:

• încurajarea copiilor în exprimarea propriilor emoții într-un mediu sigur, aprobator. Dacă unul dintre elevi este furios pe un profesor, acesta nu trebuie să devină defensiv sau să-1 pună la punct. Sentimentele trebuie acceptate ca situații de viață fireşti (de exemplu, *"Ştiu cât de nervos eşti pe m ine şi că nu îți place să ți se spună ce să faci').*

• Copiii trebuie ajutați să găsească căi potrivite de exprimare a emoțiilor negative.

• Copii pot fi învățați să îşi folosească imaginația în exprimarea emoțiilor' *"Ce ți-ar fi plăcut să-i spui celui care te-a enervat?"*

• Povestiti-le copiilor situații trăite anterior sau poveşti asemănătoare cu cele trăite de ei în momentul respectiv. *"îmi amintesc când eram de vârsta ta, profesorul de biologie mă tot certa că fac desenele plantelor foarte prost. Eram atât de nervoasă pe el!"*

• Adultul trebuie să fie un model în managementul eficient al emoțiilor negative.

• Adulții trebuie să-i învețe pe copii să se accepte pe ei înşişi chiar şi când se simt dezamăgiți sau abătuți. *"Nu ai câştigat meciul de fotbal, dar loviturile tale la poartă s-au îmbunătățit în meciul ăsta. Cu încă puțin antrenament,vei fi cel moi bun atacant".*

«•Pentru ca elevii să dezvolte stima de sine, profesorii trebuie:

1. Să exprime *expectanțe* rezonabile față de vârsta copilului. Nu este rezonabil ca un copil de 3 ani să fie certat pentru că a vărsat o cană de lapte. Formularea unor expectanțe conforme nivelului de dezvoltare al copilului evită situațiile conflictuale şi trăirea unor emoții negative.

2. *Să planifice* din timp activitățile. Când ştiți că apar situații dificile pentru elevi, faceți tot posibilul să-i ajutați să le depăşească. Dacă anticipați nevoile copiilor, probabilitatea ca ei să fie mai cooperativi va creşte.

3. *Să formuleze clar ceea ce aşteaptă de* la elevi.

4. Să se focalizeze asupra *aspectelor pozitive* ale elevilor. Folosiți fiecare ocazie pentru a-i lăuda pe elevi şi a le întări fiecare comportament pozitiv şi eforturile. Când discutați cu un copil, fiți siguri că

ați adus în discuție atât aspectele pozitive cât şi pe cele deficitare ale comportamentului. Dacă elevul va simți că cel puțin parțial a făcut bine, va fi mult mai motivat să continue şi să corecteze imperfecțiunile - de exemplu, *"Mi-a plăcut foarte mult povestirea ta despre vacanța de vară, dar scrisul m-a făcut să citesc mai greu. Te rog să o copiezi cât mai caligrafic posibil, astfel încât să poată citi şi alți colegi povestea ta. "*

5. Să *ofere posibilități şi opțiuni elevilor de câte ori este posibil;* aceasta dă sentimentul controlabilității, si ca urmare, elevii se vor opun mai puțin. *"Mai avem destul timp ca să mai facem o problemă la matematică. Vă rog să alegeți voi care va fi aceea."*

6. Să *ofere recompense.* Scopul pe care trebuie să-1 atingă elevul trebuie să se poată realiza depunând un efort rezonabil. Recompensa nu trebuie să fie extravagantă.

Atitudinile negative față de sine sunt generate atât de comportamentul celorlalți cât şi de modul personal de a gândi față de propria persoană. Distorsiunile cognitive sunt deprinderi negative de a folosi frecvent anumite gânduri în interpretarea eronată a realității. Există mai multe tipuri de astfel de modalități greşite de a gândi despre sine:

Suprageneralizarea: pornind de la un singur eveniment, de la o premisă, se construieşte o adevărată regulă generală, universal valabilă; *"Dacă am luat o dată un 2 la chimie, înseamnă că nu voi fi capabil niciodată să trec semestrul".* Folosirea suprageneralizării blochează dezvoltarea personală şi limitează alternativele.

Etichetarea: se aseamănă cu suprageneralizarea, diferența fiind instrumentală: etichetarea înseamnă folosirea de adjective stereotipe, pe când suprageneralizarea implică folosirea regulilor. Prin etichetare se folosesc, în mod automat, etichete peiorative pentru a descrie propria persoană, mai degrabă decât pentru a descrie în mod acurat calitățile.

Filtrarea: înseamnă a acorda atenție doar aspectelor negative, fără a lua în calcul ceea ce este pozitiv. Filtrând realitatea e ca şi cum am privi lumea printr-o pereche de ochelari cenuşii; am vedea doar anumite aspecte. Lumea poate fi văzută mai mare sau mai mică decât este în realitate, sau unele aspecte nu pot fi văzute deloc. Indicii filtrării sunt acele cuvinte cheie care devin laitmotivul tuturor situațiilor de viață: pierdere, incorectitudine, abandon. **Gândirea polarizată:** persoanele care gândesc polarizat trăiesc într-o lume fără nuanțe doar în alb şi negru. Toate experiențele şi acțiunile sunt judecate prin prisma dihotomiilor ori/ori. Aceste persoane se judecă ca fiind "fie îngeri, fie păcătoşi", fie persoane bure, fie rele. Problema acestei distorsiuni este că oricum ar

judeca problema, persoana va cădea de partea negativă a raționamentului, deoarece nimeni nu poate fi perfect întotdeauna, aşa că prima greşeală duce la prăbuşire în partea negativă. Acest stil de gândire afectează puternic stima de sine.

Autoînvinovățirea propriei persoane chiar şi în situațiile în care responsabilitatea revine altei persoane. Aceste persoane se învinovățesc pentru fiecare nereuşită a celor cu care interacționează. Consecința imediată a acestei distorsiuni este cererea frecventă de scuze pentru tot. Această distorsiune pune în umbră rezultatele valoroase şi calitățile unei persoane.

"Citirea gândurilor celorlalți": a citi gândurile celorlalți înseamnă că o persoană presupune că ceilalți nu o plac, că sunt nervoşi pe ea, nu le pasă de ea etc, fără a avea nici cea mai mică dovadă că aceste ipoteze ar fi valide.

Responsabilitatea. Această distorsiune se referă la faptul că persoanele fie se simt răspunzătoare de tot ceea ce se întâmplă în jur şi ceea ce li se întâmplă altora, fie au sentimentul că nu pot controla nimic, că sunt nişte persoane fără nici o putere.

Stabilirea de **scopuri realiste** şi realizarea lor joacă un rol important în
[)(J dezvoltarea stimei de sine. Primul pas îl reprezintă *identificarea domeniului în* care
se situează scopul dorit. Procesul de a descoperi ceea ce îți doreşti este primuf pas
în_ stabilirea scopurilor. Există opt mari categorii ce trebuie investigate pentru a
avea olmăgme asupra nevoilor şi dorințelor personale:

- scopuri materiale: *"îmi doresc o maşină nouă';*
- familia şi prietenii: îmbunătățirea relațiilor sau calității timpului petrecut împreună;
- sănătate: mai multe exerciții fizice sau alimentație sănătoasă;
- scopuri educaționale / intelectuale / profesionale;
- activități recreative: plimbări mai frecvente;

- scopuri spirituale: reflectarea asupra valorilor personale;
- scopuri creative: pictarea unor tablouri;
- dezvoltare emoțională și psihologică: dorința de a controla reacția de furie.

Bariere în atingerea scopurilor:

- *Planificare insuficientă:* pentru o planificare eficientă, scopurile mari trebuie divizate în scopuri mai mici, in pași mărunți sau în perioade de timp: scopuri de scurtă, medie, lungă durată.
- *Cunoştinţe Insuficiente:* înainte de a începe implementarea celor mai mici paşi e nevoie de cunoştinţe de bază.
- *Management deficitar al timpului:* persoanele ocupate îşi stabilesc adesea scopuri realizabile, le divid în paşi mai mici şi logici, însă nu reuşesc să găsească momentul potrivit pentru implementarea lui.
- *Scopuri nerealiste:* stabilirea unor scopuri nerealiste, care nu au şanse să fie realizate, este o garanție a eşecului.
- *Teama de eşec.* tuturor ne e frică de eşec, dar pentru cei cu stimă de sine scăzută este foarte greu să o depăşească. Deşi unele persoane şi-au stabilit

scopuri realiste pe care le-au planificat în timp, în paşi mărunţi, teama de un posibil eşec le face să amâne în permanență momentul startului.

- *Teama de succes:* există persoane care sunt terorizate de teama de a nu dezamăgi, prin urmare refuza situațiile care pot deveni favorabile pentru ele. Motto-ul acestei îngrijorări este "Cu cât urci mai sus, cu atât vei cădea mai mult."

Tirania lui TREBUIE

Fiecare persoana are anumite valori după care se ghidează. Pentru o persoană este foarte important să strângă cât mai mulți bani pentru a fi o persoană realizată. Pentru alta, realizările nu se măsoară în bani ci în cunoştinţe. Aceste convingeri au o mare putere de influențare în luarea deciziilor*nu atât prin conținutul lor, cât prin puternica motivație pe care o implică. Majoritatea convingerilor se formează în aceeaşi modalitate: ca răspuns la unele nevoi. Pentru că majoritatea convingerilor sunt un răspuns la diferite nevoi, ele nu corespund realității şi nu au valoare de adevăr. Ele sunt generate de expectanțele promovate de cultură, de familie, colegi şi de nevoia de a fi apreciat, iubit, în siguranță. în timp ce procesul de generare a convingerilor nu are valoare de adevăr, se bazează pe ideea de adevăr, care îi dă forță de convingere. Motivația care determină o persoană să acționeze conform unui "trebuie" este dată de convingerea în veracitatea acestui dicton. Dacă nu trăieşti conform standardelor tale, conform convingerilor tale, eşti o persoană rea şi nevaloroasă. Exemple de convingeri disfuncționale: *"Trebuie să fiu prietenul/profesorul/copilul/elevul perfect", "Trebuie să fiu primul la învățătură."*

*Modificarea lui „trebuie" ca modalitate,de prevenire **a** sentimentului de non-valoare*

- examinarea limbajului utilizat - absolutismele din verbe şi adverbe şi """Transtormarea lor în termeni nuanțați ~ de exemplu: *prefer, doresc, ar fi plăcut, câteodată,*
- eliminarea evaluărilor morale "bine" - "rău" şi introducerea consecințelor pe termen scurt sau lung a comportamentelor;
- compararea regulilor personale cu alte valori.

Convingerile sănătoase sunt:

flexibile;

personale şi nu impuse din afară;

realiste, în conformitate cu posibilitățile individuale;

cresc *calitatea vieții,* mai degrabă decât o limitează.

Modalități de îmbunătățire a stimei de sine:

crearea în şcoală şi familie a cât mai multe oportunități de succes, situații în care copilul să-şi identifice punctele tari;

v

crearea unor situații în care copilul să-şi exprime în grup calitățile sau punctele tari;

crearea de situații în care copilul şi adolescentul să aibă oportunitatea de a oferi ajutor celorlalte persoane - activități de voluntariat, centre pentru copii cu nevoi speciale, cămine de bătrâni; identificarea domeniilor de competență ale copilul şi adolescentului şi crearea situațiilor în care acestea să fie utilizate cu succes; identificarea surselor de suport social, emoțional, instrumental, informațional;
dezvoltarea abilităților de comunicare, negociere, rezolvare de probleme, abilitățile de a face față situațiilor de criză; dezvoltarea sentimentului de auto-eficacitate. Pentru activități de îmbunătățire a stimei de sine, vezi fişele 13-15 din anexe. «
Stima de sine şi încrederea în sine nu trebuie confundate cu **sentimentul de autosufîcientă.** Cea din urmă ia cu totul alte forme şi se conturează ca un aspect negativ al personalității unui tânăr
Convingeri caracteristice sentimentului de superioritate/ autosufîcientă
Tuturor le face plăcere să mă asculte.
Sunt născut pentru a fi lider.
Colegii au multe de învățat de la mine.
Pot să fac pe oricine să creadă ce vreau eu.
De obicei sunt în centrul atenției unui grup.
Sunt o persoană extraordinară.
Cunosc în general oamenii ca pe o carte deschisă.
întotdeauna ştiu ce am de făcut.
Pot de obicei să vorbesc despre orice subiect.
Pot să fac orice îmi propun.
Ştiu că sunt o persoană deosebită pentru că lumea mi-o tot spune.
Cred că sunt o persoană cu totul specială.
îmi place să mă privesc în oglindă.
Am gusturi perfecte.
Sunt pe cale să devin "cineva".

6.6. Abuzul emoțional şi fizic: obstacol major în formarea stimei de sine

Abuzul este un comportament agresiv sau necorespunzător îndreptat asupra copilului sau a cuiva care se află evident într-o situație inferioară şi fără apărare şi care are ca rezultat consecințe fizice şi / sau emoționale negative. Abuzul poate fi de mai multe tipuri:

- *abuzul fizic* - lovirea, muşcarea, arderea intenționată a copilului, pedepsirea crudă a copilului (ex. încuierea afară a copilului în timpul nopții sau pe vreme rea, deprivarea de somn);
- *abuzul emoțional* - abuzul verbal *{"Eşti un prost.'),* stabilirea unor standarde nerealiste pentru copil *("Ar trebui să iei numai note de 10.'),* discriminări (elevi slabi şi elevi buni), folosirea unor amenințări, pedepsirea, respingerea, izolarea, terorizarea copilului, impunerea unor modele negative;
- *neglijarea* - părintele nu îi împlineşte nevoile emoționale de bază (dragoste, atenție) sau fizice (mâncare, îmbrăcăminte, adăpost), nu îl supraveghează pe copil (absențe nemotivate de la şcoală, până la abandon);
- *abuzul sexual* - include contactul sexual, a-1 expune la sau a-1 folosi pe copil pentru filme sau reviste pornografice, indiferent dacă este forțat sau nu şi dacă se întâmplă cu voia lui s#u nu.

Efectele abuzului asupra copiilor: a) *din punct de vedere fizic:* abuzurile şi neglijările pot determina răni grave, probleme medicale serioase, handicapuri sau chiar moartea; b) *din punct de vedere emoțional,* atunci când adulții abuzează copiii, aceştia îşi formează anumite atitudini negative despre lume, aceasta devenind pentru ei amenințătoare şi nesigură. Copiii devin astfel anxioşi, labili emoțional sau defensivi, cu dificultăți de exprimare şi control emoțional. Deficiențele de dezvoltare emoțională şi lipsa de încredere pot face dificilă relaționarea cu persoanele apropiate în timpul vieții de adult. Consecințele abuzului asupra copiilor sunt:

- *imagine de sine scăzută:* copiii cred că adulții au întotdeauna dreptate. Ei pot rămâne cu impresia că au fost tratați astfel din cauză că au fost răi şi că, de fapt, au meritat să fie abuzați;
- *probleme în dezvoltarea emoțională:* pe parcursul vieții, cel care a suferit un abuz simte că este dificil să îşi exprime emoțiile (indiferent dacă acestea sunt pozitive sau negative) sau să înțeleagă sentimentele altora;
- *probleme de relaționare.* o parte dintre cei care au fost abuzați tind să devină ei înşişi

abuHfczatori, căutând relații cu persoane pe care le pot domina; copiii abuzați învață să nu aibă încredere în adulți şi dezvoltă în timp tulburări de relaționare;
- *coşmaruri:* retrăirea traumei în timpul somnului poate fi o caracteristică frecventă la persoanele care au suferit diverse abuzuri;
- *simptome somatice funcționale:* durerile de cap sau abdominale, vărsăturile, starea de somnolență sau de rău, tahicardia, tulburările respiratorii pot fi consecințele stării de anxietate şi depresie cauzate de abuz.

Semne ale abuzului la copii: a) *semne fizice:* contuzii, dungi de la curea sau oase rupte, tăieturi sau cicatrice, arsuri, păr lipsă, traumatisme sau roşeață în jurul organelor genitale, răni sau condiții medicale care nu au fost tratate corespunzător. Copilul sau părintele poate explica aceste semne ca fiind

"accidente". De fapt, îi este greu să spună ce s-a întâmplat sau îi este teamă că va fi pedepsit; b) *comportamentul copilului* - este un semnal de alarmă, mai ales dacă s-a produs o schimbare bruscă în ultimul timp: comportament de evitare şi retragere, temeri exagerate față de unele persoane, de a merge acasă, tânjeşte după atenția celorlalți, oboseală, lipsa capacității de concentrare, plâns, stare de foame (cerşeşte mâncare, fură), absențe şi întârzieri frecvente la şcoală.

Familiile în care apare abuzul copiilor au probleme multiple: maritale, financiare, ocupaționale, dificultăți de comunicare, izolare socială, acceptarea violenței domestice şi a pedepselor corporale. Anumite caracteristici cresc incidența abuzului: sărăcia, şomajul, părinții care au fost la rândul lor victime ale abuzurilor în copilărie, stresul în familie, familiile cu valori mai rigide focalizate pe pedeapsă.

Principiile prevenției abuzului emoțional: *

- ascultarea activă a copilului;
- perceperea copilului ca pe o persoană valoroasa şi specială;
- oferire de sprijin în asumarea unor responsabilități şi decizii personale;
- evitarea etichetărilor;
- evitarea criticilor adresate persoanei;
- evitarea judecării;
- validarea emoțională;
- dezvoltarea stimei de sine a elevului şi a sentimentului de competență;
- învățarea modalităților de a face față situațiilor de stres.

Neglijarea, izolarea, ignorarea, terorizarea copilului are ca şi consecințe tulburări emoționale şi comportamentale - scăderea stimei de sine a copilului, instabilitate emoțională, performanțe şcolare scăzute, depresie, prostituție, suicid, delincventă. Copiii abuzați îşi formează un sistem disfuncțional de percepție a lor, a celorlalți şi a lumii, ce are efecte negative pe termen lung. Studiile din domeniu educațional (Thompson, 1992) au evidențiat faptul că şi sistemul şcolar produce multe abuzuri asupra copiilor prin neglijarea nevoilor fundamentale ale copilului, şi anume dezvoltarea sa emoțională şi socială. Rolul profesorului-consilier este în acest caz esențial prin obiectivele fundamentale pe care le au orele de consiliere şi prin atitudinea sa față de copil şi față de nevoile sale.

în cele mai multe dintre situații, abuzatorii sunt membrii familiei, un părinte sau o rudă apropiată (bunici, unchi). Informațiile relevate pentru evaluarea abuzului sunt: a) **istoricul familiei** - antecedente de violență sau acte delincvente la cel puțin unul dintre părinți, căsătorii anterioare, divorț, părinți vitregi, cel puțin unul dintre părinte a fost maltratat sau abuzat în copilărie, copilul este nelegitim, părinții au sub 20 de ani la naşterea copilului, valori disfuncționale în familie *{violența este modalitatea de rezolvare a situațiilor de conflict);* b) **caracteristici socio-cognitive** - părinții au atitudini rigide despre copii şi relația copil-părinte, au abilități scăzute de îngrijire şi educare a copilului, *utilizează pedeapsa ca metodă de*

educare, nu comunică cu copilul, au abilități scăzute de rezolvare a situațiilor de criză, inabilitatea de control al comportamentului impulsiv față de copil, lipsa deprinderilor sociale; c) **starea de sănătate** - consum de alcool, droguri la cel puțin unul dintre părinți, tulburări neurologice sau psihopatologie gravă la cel puțin unul dintre părinți. Cunoaşterea acestor aspecte au un rol important pentru

profesorul-consilier pentru identificarea cazurilor de abuz şi prevenţia acestora prin cursurile oferite adulţilor în cadrul "şcolii părinţilor".

Bibliografie:

Egan, G. (1994). *The Skilled Helper. A Problem-Management Approach to Helping.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
Dudley, CD. (1996). *Threating Depressed Children. A Therapeutic Manual of Cognitive-Behavioral Interventions.* Oakland, CA: NewrHarbinger.
Hunter, M. C. & Carlson, P. (1993). Improving Your Child's Behavior. *Theory Into Practice Publications.*
McKay, M. & Fanning, P. (2000). *Self-Esteem.* New Harbinger Publications.
Simons, J., Kalichman, S., Santroch, J.W. (1994). *Human Adjustment.* Brown & Benchmark.

Capitolul 7

COMUNICARE ŞI CONFLICT 7.1. Rolul comunicării

Ştudiile _din domeniul educaţional au arătat că **deprinderile sociale** insuficient dezvoltate sunt asociate cu performanţe academice scăzute, probleme emoţionale şi comportamentale, dificultăţi de adaptare socială (Trower şi Holltn, 1986). Dificultăţile de stabilire şi menţinere a relaţiilor interpersonale reduc calitatea şi frecvenţa experienţelor de învăţare, ceea ce duce la scăderea performanţelor şcolare. Deprinderile de comunicare şi relaţionare,reprezintă un factor protector fată—de comportamentele *de.* risc (consum de alcool, droguri, fumat) şi faţă de situaţiile de criză (suicidul).

Cercetările din domeniul vieţii sociale a adolescenţilor arată că peste 75% dintre persoanele sub 18 ani se simt adesea singure (Eunson şi Henderson, 1987). Aceste date ilustrează că problema sentimentului de singurătate la adolescenţi este o problemă importantă care necesită o abordare adecvată. **Sentimentul de singurătate** în perioada adolescenţei poate deveni frecvent şi acut. Factorii care declanşează şi menţin această stare sunt: deficitul abilitaţilor de comunicare, de relaţionare, timiditatea, stima de sine scăzută, inabilitatea de exprimare emoţională, deprinderi ineficiente de asertivitate, timp îndelungat petrecut singur, participarea scăzută la activităţile sociale şi extracurriculare. Singurătatea are ca şi consecinţe de lungă durată dezvoltarea depresiei şi anxietăţii sociale. Prin dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi relaţionare putem preveni stările de afectivitate negativă care îi afectează pe adolescenţi şi care au consecinţe negative multiple.

Decalogul comunicării

/. *Nu poţi să nu comunici*
2. *A comunica presupune cunoaştere de sine şi stimă de sine*
3. *A comunica presupune conştientizarea nevoilor celuilalt*
4. *A comunica presupune a şti să asculţi*
5. *A comunica presupune a înţelege mesajele*
6. *A comunica presupune a da feed-back-uri*
7. *A comunica presupune a înţelege procesualitatea unei relaţii*
8. *A comunica presupune a şti să îţi exprimi sentimentele*
9. *A comunica presupune a accepta conflictele*
10. *A comunica presupune asumarea rezolvării conflictelor*

Comunicarea nonverbală

Modul în care sunt încrucişate braţele, felul în care se mişcă gura, direcţia privirii sau modalitatea în care e atinsă o persoană sunt considerate de către majoritatea psihologilor ca fiind canale de comunicare. Comunicarea nonverbală se referă la mesajele transmise de la o persoana__la_ alta prin alte căi decît cele lingvistice. Acestea includ *mesaje corporale* (poziţia corpului, gesturi, mimică, contact vizual şi contact fizic), *comunicare spaţială* (distanţa dintre două persoane care conversează) şi *paralimbajul* (cum ar fi tonul, intonaţia sau accentul folosit). Cea mai mare parte a mesajelor se comunică prin mesajele nonverbale (Towne şi Adler, 1990).

Bariere în comunicarea eficientă (vezi tabelul 7.1):

• tendinţa de a **judeca,** de a aproba sau de a nu fi de acord cu părerile interlocutorului. Convingerea unor persoane că cei din jurul lor nu îşi vor îmbunătăţi comportamentul decât dacă sunt *criticaţi* este o barieră în calea unei comunicări eficiente. Comunicarea poate fi stânjenită de folosirea etichetelor de genul: *"Eşti un naiv că ai făcut....* ". Aceste etichetări transformă tonul conversaţiei într-unui negativ, consecinţa fiind blocarea comunicării;

- oferirea de **soluții** este o altă modalitate de a bloca procesul comunicării, fie direct, prin oferirea de sfaturi sau indirect, prin folosirea întrebărilor într-un mod agresiv, autoritar sau cu o notă evaluativă;
- recurgerea la **ordine** este un mesaj care are ca efecte reacții defensive, rezistență, reacții pasive sau agresive; consecințele unei astfel de conversații, în care se dau ordine, sunt scăderea stimei de sine a persoanei-căreia îi sunt adresate acele ordine;
- folosirea **amenințărilor** este o modalitate prin care se transmite mesajul că dacă soluțiile propuse nu sunt puse în practică persoana va suporta consecințele negative (ex. pedeapsa);
- **moralizarea** este o altă manieră neadecvată în comunicare ce include, de cele mai multe ori, formulări de genul: *"ar trebui"* sau *"arfi cea mai mare greşeală din partea ta să..."*;
- **evitarea** abordării unor probleme importante; cea mai frecventă metodă de a schimba cursul conversației de la preocupările celeilalte persoane la propriile preocupări este folosirea tacticii devierii, abaterii - *"mai bine să vorbim despre ..."*;
- încercarea **de a rezolva problema comunicării prin impunerea unor argumente logice proprii;** situațiile în care o persoană încearcă în mod repetat să găsească soluții logice la problemele unei alte persoane conduce la frustrare prin ignorarea sentimentelor şi opiniilor celeilalte persoane.

Tabel 7.1 Exemple de modalități ineficiente de comunicare

Comunicare ineficientă	**Descrierea modalității**	**Exemple**
Critica	Evaluarea negativă a celeilalte persoane, a atitudinilor sau acțiunilor sale.	**"Tu** eşti de vină - eşti singurul vinovat pentru dezastrul în care te afli."
Etichetarea	Folosirea etichetelor în caracterizarea unei persoane.	"Ce prostie! Vorbeşti ca o fată!" "Eşti exact ca toți ceilalți. Toți sunteți nişte insensibili."
Lauda evaluativă	A evalua în termeni generali o altă persoană, acțiunile sau atitudinile ei.	"întotdeauna ai fost o fată bună! Nu-i aşa că mă vei ajuta la examen? *
Oferirea de sfaturi	A oferi soluții la problemele celeilalte persoane.	"Dacă aş fi în locul tău, cu siguranță l-aş jefuza." "Asta-i foarte uşor de rezolvat! în primul rând,... ."
Folosirea excesivă sau nepotrivită a întrebărilor	întrebările închise sunt de cele mai multe ori bariere în comunicare; se poate răspunde la ele printr-un singur cuvânt.	"Când s-a întâmplat asta?" "Regreți cele întâmplate?"
A da ordine	A ordona unei alte persoane să facă ceea ce vrei tu să facă.	"Fă-ți tema imediat!" "De ce? - Pentru că am spus eu!"
Amenințări	încercarea de a comanda acțiunile celeilalte persoane prin amenințarea ei cu privire la consecințele negative care vor apărea.	"0 vei face sau dacă nu. "încetează imediat, sau ..." "Dacă nu faci ce spun eu, atunci..."
Moralizarea	A spune unei alte persoane ce *ar trebui* să facă; "A ține predici" unei alte persoane.	"Trebuie să-ți ceri scuze de la el." "Ar trebui să ..."
A baterea	Distragerea de la interesele celeilalte persoane.	"Nu te mai gândi la ce s-a întâmplat. Hai să vorbim despre ceva mai plăcut."

Argumentarea logică impusă	încercarea de a convinge cealaltă persoană prin argumentare logică sau dovezi logice, fără a ţine cont de factorii emoţionali implicaţi.	"Uite cum stau lucrurile; dacă nu ai fi cumpărat X, ai fi putut merge vara asta la mare."

7.2. Modalităţi de ameliorare a comunicării

Limbajul responsabilităţii

Limbajul responsabilităţii este o formă de comunicare prin care îţi exprimi propriile opinii şi emoţii fără să ataci interlocutorul, fiind o modalitate de deschidere a comunicării chiar şi pentru subiectele care sunt potenţial conflictuale. Această formă de comunicare este o modalitate de evitare a criticii, etichetării, moralizării interlocutorului, focalizând conversaţia asupra comportamentului şi nu asupra persoanei. Astfel, limbajul responsabilităţii utilizează trei componente: (1) *descrierea comportamentului* (ex. "când nu dai un telefon acasă", "când vorbeşti urât cu mine", "când nu respecţi regula"), (2) *exprimarea propriilor emoţii şi sentimente* ca şi consecinţă a comportamentului interlocutorului ("...mă îngrijorez că s-a întâmplat ceva cu tine...", "mă supără când ...", "sunt furios când ...") şi (3) *formularea consecinţelor comportamentului* asupra propriei persoane ("...pentru că nu ştiu unde ai putea fi", "pentru că nu-mi place să nu respectăm regulile").

* ,

Limbajul la persoana a Ii-a "tu" implică judecarea interlocutorului şi întrerupe comunicarea datorită reacţiilor defensive pe care le declanşează. Exemple de mesaje la persoana a Ii-a:

"Nu mai fi atât de critic." "Este o glumă proastă." "Vezi-ţi de treaba ta!" "Nu ştii să-ţi ţii promisiunile." "Iar nu ţi-ai făcut temele!" "Nu înţelegi ce-ţi spun?" "Nu-mi spui adevărul!".

Mesajele la persoana I-a (limbajul responsabilităţii) sunt focalizate pe ceea ce simte persoana care comunică şi pe comportamentul interlocutorului şi astfel previn reacţiile defensive în comunicare. Exemple de mesaje eficiente:

- "Sunt stânjenit (emoţia - ce simt faţă de un comportament) când vorbeşti despre notele mele de faţă cu prietenii mei (comportamentul care m-a deranjat). O să creadă despre mine că sunt un prost (consecinţa comportamentului aspra mea)."
- "Când nu mă duci la şcoală dimineaţa la timp (comportamentul) voi întârzia şi profesorul va fi furios pe mine (consecinţa). Asta mă face să fiu nervos dimineaţa (emoţia)."
- "Nu m-am simţit foarte bine în ultimul timp (consecinţa) pentru că am petrecut puţin timp împreună (comportamentul). Sunt nemulţumit, (emoţia)."
- "Sunt îngrijorată (emoţia şi consecinţa) pentru că nu m-ai anunţat că nu vii la şcoală (comportamentul)."

T

***Avantajele comunicării mesajelor la** persoana I-a:*

- Previne declanşarea reacţiilor defensive în comunicare prin evitarea criticii şi a evaluării persoanei cu care comunici. Limbajul la persoana a Ii-a "tu" ("Ai întârziat!", "Ţi-ai încălcat promisiunea.") duce de cele mai multe ori la întreruperea comunicării şi la amplificarea conflictelor.
- Procesul de comunicare este mai complet datorită schimbului mai mare de informaţii. In acest tip de limbaj persoana îţi poate comunica emoţiile şi descrie cu exactitate comportamentul persoanei cu care comunică, fără a face evaluări sau atacuri la persoană. Acest mod de comunicare permite astfel îmbunătăţirea relaţiei şi modificarea comportamentelor care nu sunt adecvate într-o relaţie.

U

*l **Prevenirea reacţiilor defensive în comunicare**

Reacţiile defensive sunt foarte frecvente în procesul de comunicare. Mesajele care provoacă o astfel de reacţie sunt în general cele care atacă persoana. Studiile au identificat mai multe tipuri de mesaje care duc la declanşarea reacţiilor defensive şi modalităţile de prevenire a acestora:

Evaluare vs. descriere - cel mai frecvent mod de a provoca o reacţie defensivă este *comunicarea evaluativă.* Mesajele evaluative sunt mesajele adresate la persoana a Ii-a - "Nu ştii despre ce vorbeşti!", "Fumezi prea mult!", "Nu înveţi cât ar trebui!". Pentru a preveni reacţiile defensive şi blocarea comunicării, cea mai eficientă modalitate de comunicare este *comunicarea descriptivă* - în loc de "Vorbeşti prea mult!" poţi spune "Când nu îmi dai posibilitatea să spun ce cred (descrierea comportamentului) devin nervos şi frustrat! (emoţia şi consecinţa)".

Control vs. orientare spre problemă - mesajele prin care avem tendința de a controla interlocutorul prin oferirea de soluții şi sfaturi dezvoltă reacții defensive. Mesajul implicit este "Numai eu ştiu ce este mai bine pentru tine, aşa că trebuie să mă asculți ca să-ți meargă bine!". în contrast comunicarea orientată spre problemă ajută interlocutorul să identifice alternativele problemei sale fără a-i impune soluția.
Y Manipulare vs. spontaneitate - manipularea este o formă de comunicare care transmite mesajul de non-acceptare şi neîncredere în deciziile celorlalți. Ca alternativă a acestei forme ineficiente de comunicare este exprimarea spontană a opiniilor personale, fără a încerca să-ți impui punctul de vedere.
Neutralitate vs. empatie - neutralitatea sau indiferența în comunicare transmite mesajul că persoana cu care comunici nu este importantă pentru tine. Copilul care nu este ascultat de părinte sau profesor sau este tratat cu indiferență ajunge să creadă despre el că nu este valoros şi nu merită să i se acorde atenție. *Comunicarea empatică* este forma de comunicare care previne reacțiile negative despre sine şi ceilalți. Limbajul non-verbal este esențial în comunicarea empatică.
Superioritate vs. egalitate - atitudinea de superioritate determină formarea unei relații defectuoase de comunicare şi încurajează dezvoltarea conflictelor. Această atitudine vine în contradicție cu acceptarea necondiționată şi respectul

fiecărei persoane indiferent de abilitățile sau nivelul său educațional. Studiile din domeniul educațional au arătat că persoanele cu competențe intelectuale şi sociale dezvoltate comunică mai eficient într-o formă de egalitate şi acceptare şi nu de superioritate care este considerată ca o formă de nedezvoltare a abilităților de relaționare.

Explorarea alternativelor

Explorarea alternativelor este o altă modalitate de comunicare adecvată în relația cu copiii şi adolescenții. Ea nu trebuie confundată cu oferirea de sfaturi sau soluții. Oferirea de soluții ("Fă asta .." sau "Cred că ar trebui să...") are ca şi consecințe negative pe termen lung scăderea capacității de rezolvare de probleme şi de luare de decizii. *Copilul trebuie ajutat să exploreze soluțiile alternative.*
Modalități de dezvoltare a explorării alternativelor:

- ascultarea refleetivă ajută la înțelegerea şi clarificarea sentimentelor copilului *("Eşti supărat... " "Mi separe că te deranjează...*");
- folosirea brainstormingului pentru explorarea alternativelor *("Care ar fi alternativele acestei probleme T');*
- asistarea copilului şi adolescentului în alegerea soluției optime *("Care dintre soluții crezi că ar fi cea mai bună?");*
- se recomandă discutarea posibilelor rezultate ale alegerii uneia dintre alternative *("Ce crezi că s-ar putea întâmpla dacă faci aşa cum spui?');*
- obținerea unui angajament din partea copilului *("Ce ai ales să faci?"* sau *"Ce decizie ai luat?* ");
- planificarea pentru evaluare *("Când vom discuta din nou despre asta?);*
- identificarea avantajelor şi dezavantajelor opțiunilor.

Exprimarea emoțională

Una dintre cauzele care provoacă dificultăți în comunicare este reprezentată de inabilitatea de recunoaştere şi exprimare a emoțiilor, de teama de autodezvăluire. Una dintre cele mai mari dificultăți în exprimarea emoțională este existența unor stereotipuri sociale ale exprimării emoționale (vezi inteligența emoțională). A comunica eficient presupune a şti să îți exprimi emoțiile.

P£J ***Modalități de îmbunătățire a exprimării emoționale:***

1. *Discutarea, provocarea şi contracararea miturilor despre emoții* prin: conştientizarea propriile mituri legate de emoții, identificarea situațiilor în care comportamentul este influențat de mituri, identificarea situațiilor în care miturile nu sunt valide, identificarea modalităților de reducere a impactului unor mituri.
2. *Identificarea şi recunoaşterea diferitelor tipuri de emoții* prin: exerciții de exprimare verbală a emoției, de asociere a stării subiective cu eticheta verbală a emoției. Indicatorii utilizați sunt: modificările fiziologice, monitorizarea comportamentului nonverbal, monitorizarea mesajelor verbale transmise celorlalți, a gândurilor şi a relației gând - emoție - comportament.

3. *Identificarea evenimentelor sau situațiilor care declanşează emoția* prin: exerciții de asociere a unor evenimente (comportamente, gânduri) care declanşează emoția, înțelegerea diferitelor efecte ale situațiilor sau evenimentelor asupra stării emoționale, înțelegerea importanței modului de interpretare a evenimentelor declanşatoare a emoțiilor.
4. *Identificarea modalităților de exprimare comportamentală a emoției* prin: recunoaşterea reacțiilor comportamentale ale emoțiilor, diferențierea dintre emoție şi comportament, învățarea modului de înțelegere a mesajelor emoționale transmise de alte persoane, conştientizarea relației dintre gând - emoție -comportament.
5. Exprimarea emoției printr-un *limbaj adecvat:* învățarea vocabularului emoțiilor pentru a nu reduce comunicarea afectivă în temenii de bine sau rău; emoția poate fi exprimată:
• *printr-un cuvânt:* "Sunt supărat/bucuros/curios/încântat";
• prin *descrierea a ceea ce s-a întâmplat cu tine:* "îmi tremură vocea când vorbesc cu el", "Mă simt ca şi cum aş fi centrul universului";
• prin *descrierea a ceea ce-ți doreşti să faci:* "Simt că-mi vine să o iau la fugă".
6. Exprimă clar ceea ce simți
• *sumarizează printr-un cuvânt* ceea ce simți: bucuros, confuz, resemnat, rănit;
• *evită evaluarea emoției:* "mă simt *puțin* neliniştit";
• *evită exprimarea emoției într-un mod codat:* în loc de "mă simt singur" ai putea spune: "m-aş bucura dacă ne-am întâlni să petrecem mai mult timp împreună";
• exprimă mai frecvent *emoții față de un comportament specific.* în loc de "Sunt nemulțumit" poți spune "Sunt nemulțumit când nu îți respecți promisiunile"; exprimarea clară a emoțiile este un mod în care ne facem înțeleşi de ceilalți.
7. *Acceptă responsabilitatea pentru ceea ce simți:* în loc de "M-ai supărat" poți spune "Sunt supărat" sau în loc de "M-ai rănit" poți spune "Mă simt rănit când faci acest lucru". Asumarea responsabilității a ceea ce simt şi exprim este o formă de validare personală.
Sugestii de activități care facilitează exprimarea emoțională
A) *"Vocabularul" emoțiilor.* Se utilizează un set de cărți de joc care au notate pe una dintre părți denumirea unei emoții (ex. trist, fericit, frustrat); fiecare elev sau grup de elevi alege câte o carte şi încearcă să exprime emoția notată printr-un comportament; ceilalți elevi trebuie să identifice emoția prin comportamentul exprimat de elev sau grupul de elevi.
B) *"Parola" emoțiilor.* Elevul sau grupul de elevi alege o carte cu o emoție şi simulează ce ar gândi o persoană care manifestă o asemenea emoție; ceilalți elevi trebuie să identifice emoția.

C) *"Statuile" emoțiilor.* Câtiva elevi voluntari vor putea avea trei roluri: de sculptor, statuie şi observator. Elevul care şi-a ales rolul de sculptor alege o carte cu o emoție, îşi caută un elev care şi-a ales rolul de statuie şi va încerca să "modeleze" statuia în funcție de emoția pe care trebuie să o reprezinte, modelându-i expresia facială, postura. Elevul care are rolul de observator va nota toate modalitățile prin care elevul "sculptor" încearcă să exprime emoția. Ceilalți elevi trebuie să identifice emoția exprimată de elevul cu rolul de "statuie".
D) *"Imaginile" emoțiilor.* Fiecare elev va extrage câte o carte, citeşte denumirea emoției şi încearcă să o reprezinte printr-un desen care să fie semnificativ pentru emoție. Elevul care identifică primul emoția reprezentată de un coleg, va prezenta el emoția exprimată prin desen. Exercițiul se poate realiza şi folosind aceeaşi emoție pentru toți elevii. Rolul exercițiului este să-i facem pe elevi conştienți de diferențele în manifestarea unei emoții.
E) *"Sunetele" emoțiilor.* Fiecare elev va extrage câte o carte cu o emoție şi va încerca să o reprezinte printr-un sunet caracteristic, fără să folosească cuvinte. Cine va identifica primul emoția exprimată de un coleg va descrie o situația în care a simțit acea emoție, ce a gândit şi cum s-a comportat.
F) *Cele 10 activități plăcute.* Fiecare elev va face o listă de 10 activități plăcute care ne determină să ne simțim bine. Toate activitățile fiecărui elev se vor afişa în sala de clasă pentru ca elevii să conştientizeze modalitățile prin care ne putem îmbunătăți starea emoțională.
Alte căi de îmbunătățire a comunicării copil / adolescent - adult:
• Clarificarea diferențelor dintre nevoile copilului şi nevoile adultului şi-identificarea căror nevoi îi răspunde modul în care adultul comunică cu copilul.

• în comunicarea emoțiilor, este mai eficient să se aplice limbajul responsabilității. Formularea mesajelor la persoana întâi comunică copiilor modul în care comportamentul lor a interferat cu cel al adulților şi ceea ce simte adultul despre această situație. E foarte important ca emoțiile să fie comunicate copilului fără a-1 învinovăți - "M-a deranjat foarte tare că nu.." şi nu formulări ca "Uite ce am pățit din cauză că tu nu ai ...!!!".
• Limbajul responsabilității se foloseşte atât pentru a comunica sentimentele pozitive, cât şi pentru comunicarea lucrurilor sau situațiilor care ne deranjează.
• Mesajele responsabilității comunicate pe un ton nervos devin mesaje negative. Acestea învinovățesc copilul şi îl critică, şi omit mesajul care ar trebui să indice care este responsabilitatea lui pentru a schimba ceea ce a făcut. Tonul mesajelor negative dă dovadă de lipsa respectului pentru cel căruia îi este adresată afirmația.
• Sarcasmul, ridiculizarea şi presiunile sunt o formă de nerespectare a drepturilor personale.

Etichetările arată lipsa încrederii în copilul căruia îi este adresat mesajul, încrederea se comunică prin cuvinte, gesturi, tonul vocii.

7.3. Conflictul şi managementul conflictelor

Abilitatea de a comunica presupune şi abilitatea de a rezolva conflictele de comunicare. Conflictul nu presupune în mod obligatoriu aspecte negative (ex. tensiune, ceartă), deci comunicarea eficientă nu înseamnă camuflarea conflictului. Acesta trebuie acceptat ca o parte firească a procesului de comunicare.

Efectele pozitive ale conflictului:
• creşte motivația pentru schimbare;
• îmbunătățeşte identificarea problemelor şi a soluțiilor;
• creşte coeziunea unui grup după soluționarea comună a conflictelor;
• creşte capacitatea de adaptarea la realitate;
• oferă o oportunitate de cunoaştere şi dezvoltare de deprinderi;
• dezvoltă creativitatea.

Dacă conflictul este negat, reprimat, camuflat, sau soluționat de tipul câştigător-învins, acesta poate avea o serie de *efecte negative:*
• scade implicarea în activitate;
• diminuează sentimentul de încredere în sine;
• polarizează pozițiile şi duce la formarea de coaliții;
• dileme morale;
• dificultăți în luarea deciziilor.

Studiile de evaluare a programelor de dezvoltare a abilităților de comunicare şi de management al conflictelor au identificat o serie de convingeri eronate despre conflicte în rândul participanților care scad eficiența seminariilor de comunicare dacă nu sunt dezvoltate mesaje alternative. Cele mai frecvente convingeri eronate sau mituri despre conflicte sunt:

Conflictul se rezolvă de la sine, cu trecerea timpului.
Confruntarea cu o problemă sau într-o dispută este întotdeauna neplăcută.
Prezența unui conflict este semnul unui management prost al grupului sau clasei.
Conflictul este întotdeauna negativ şi distructiv.
Conflictul într-o clasă este un semn de neimplicare a profesorului în problemele clasei.
Conflictul nu se rezolvă decât printr-un compromis, cineva trebuie să piardă.
A avea un conflict este un semn de slăbiciune sau vulnerabilitate.

B

Stiluri de abordare a conflictelor

în rezolvarea unei situații de conflict, este necesară uneori acceptarea *metodei câştig - pierdere,* adică una dintre părți primeşte ceea ce a cerut a fi rezolvat, iar partea cealaltă pierde. Oamenii recurg la astfel de soluții când percep situația ca fiind *"fie..., fie...".* De asemenea, când doi copii

sunt în competiție pentru locul întâi la olimpiadă, unul dintre ei va câştiga premiul întâi, altul nu. în anumite situații, metoda câştig-pierdere este necesară: când una dintre părți dispune de prea puține resurse sau doar una dintre părți poate să îşi împlinească nevoile (ex. când două persoane candidează pentru un singur post). Totuşi, în cele mai multe dintre situațiile de comunicare nu este necesar ca o persoana să adopte stilul câştig-pierdere.

•   Metoda *"pierdere - pierdere".* Deşi pare foarte greu de crezut că o astfel de metodă este eficientă, există situaţii când e cea mai eficientă soluţie. Cele mai bune exemple pentru a demonstra eficienţa acestei metode sunt multele războaie încheiate prin astfel de soluţii. Compromisul este o formă a acestei metode de soluţionare a conflictelor.
•   A treia metodă de management al conflictelor este *"câştig-câştig'.* în astfel de situaţii, scopul este ca cererile tuturor părţilor să fie satisfăcute. Cei implicaţi nu numai că nu doresc să câştige în detrimentul celeilalte, dar scopul lor este de a lucra împreună* pentru a ajunge la soluţia cea mai eficientă. Când un vânzător şi un cumpărător stabilesc împreună preţul unui produs, ei folosesc metoda "câştig - câştig."

Principii de management al conflictelor

1.   Menţinerea unei relaţii pozitive pe perioada conflictului prin: ascultare activă, utilizarea întrebărilor deschise pentru clarificarea mesajelor.
2.   Diferenţierea dintre evenimente, comportament şi interpretarea lor, evaluarea diferitelor opţiuni.
3.   Focalizarea pe problemă nu pe persoane, folosirea unor termeni concreţi, specifici, comportamentali în descrierea situaţiei şi nu generali, utilizarea unui limbaj adecvat ("A apărut o problemă..." nu *"Tu* ai creat o problemă ...").
4.   Utilizarea comunicării directe, fără a reacţiona cu propriile argumente, clarificarea întrebările, solicitarea informaţiilor pentru înţelegerea situaţiei, evitarea învinovăţirii şi etichetării interlocutorului, evaluarea impactului conflictului asupra relaţiei sau grupului.
5.   Identificarea barierelor în rezolvarea conflictului. Acestea pot fi: judecarea persoanei şi nu evaluarea mesajului, căutarea de contraargumente, reacţia
. prematură, ascultarea interlocutorul pentru a identifica greşelile şi nu pentru a înţelege mesajul, convingerea că numai el /ea are dreptate.
6.   Utilizarea deprinderilor de rezolvare de probleme în abordarea conflictului.

Comunicarea asertivă

Comunicarea asertivă s-a dezvoltat ca o modalitate de adaptare eficientă la situaţii conflictuale interpersonale (Rees, Shan, 1991). Lipsa asertivităţii este una dintre cele mai importante surse de inadecvare socială. Asertivitatea este rezultatul unui **set de atitudini şi comportamente învăţate** care au ca şi consecinţe pe

termen lung îmbunătăţirea relaţiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, respectarea drepturilor personale, formarea unui stil de viaţă sănătos, îmbunătăţirea abilităţilor de luare de decizii responsabile, dezvoltarea abilităţilor de management al conflictelor (Rakos, 1991).
Asertivitatea este abilitatea de a ne exprima emoţiile şi convingerile fără a afecta şi ataca drepturile celorlalţi; asertivitatea în comunicare reprezintă abilitatea:
de comunicare directă, deschisă şi onestă, care ne face să avem încredere în noi şi să câştigăm respectul prietenilor şi colegilor;
de exprimare a emoţiilor şi gândurilor într-un niod în care ne satisfacem nevoile şi dorinţele, fără a le deranja pe cele ale interlocutorului;
de a iniţia, menţine şi încheia o conversaţie într-un mod plăcut;
de a împărtăşi opiniile şi experienţele cu ceilalţi;
de exprimare a emoţiilor negative, fără a te simţi stânjenit sau a-1 ataca pe celălalt;
de a solicita cereri sau a refuza cereri;
de exprimare a emoţiilor pozitive (bucuria, mândria, afinitatea faţă de cineva, atracţia); *
de a face complimente şi de a le accepta;
de a spune NU fără să te simţi vinovat sau jenat;
este modalitatea prin care elevii îşi dezvoltă respectul de sine şi stima de sine;
este modalitatea prin care adolescenţii pot să facă faţă presiunii grupului şi să-şi exprime deschis opiniile personale;
este recunoaşterea responsabilităţii faţă de ceilalţi;
este respectarea drepturilor celorlalte persoane.

învățarea deprinderilor de asertivitate este facilitată de contrastarea ei cu cele două modele comportamentale opuse, **pasivitatea** şi **agresivitatea.** Pasivitatea este un comportament care poate fi descris ca răspunsul unei persoane care încearcă să evite confruntările, conflictele, își doreşte ca toată lumea să fie mulțumită, fără însă a ține cont de drepturile sau dorințele sale personale; manifestare a unei persoane care nu face cereri, nu solicită ceva anume, nu se implică în câştigarea unor drepturi personale, sau în apărarea unor opinii. Aceste persoane se simt rănite, frustrate, iritate, fără însă a încerca să-şi exprime nemulțumirile față de ceilalți. Motivele pentru care anumite persoane adoptă comportamente pasive:

- au convingerea că dacă oamenii vor cunoaşte dorințele sau sentimentele lor nu vor mai fi apreciați şi acceptați;
- cred că este mai bine să evite conflictele şi că este important să menții "pacea" cu orice mijloace;
- consideră pasivitatea lor ca fiind politețe sau bunătate;
- consideră că a nu fi pasiv înseamnă a fi arogant sau agresiv;
- nu au încredere în propriile valori şi opinii şi nu cred că ceea ce exprimă este valoros.

Agresivitatea este o reacție comportamentală prin care îl blamezi şi îl acuzi pe celălalt, încâlci regulile impuse de autorități (părinți, profesori, poliție), eşti insensibil la sentimentele celorlalți, nu-ți respecți colegii, consideri că tu ai întotdeauna dreptate, rezolvi problemele prin violență, consideri că cei din jurul tău (părinți, colegi, profesori) sunt adesea nedrepți cu tine, eşti sarcastic şi utilizezi adesea critica în comunicare, consideri că drepturile tale sunt mai importante decât ale altora, eşti ostil şi furios. Consecințele comportamentelor asertive, pasive şi agresive sunt prezentate în tabelul 7.2, în timp ce tabelul 7.3 prezintă un "scenariu" de modificare a comportamentelor nonasertive.

Tabel 7.2. Consecințe ale comportamentelor asertive, pasive şi agresive

Pasiv

Problema este evitată Drepturile tale sunt ignorate
Ii laşi pe ceilalți să
aleagă în locul tău
Neîncredere
Vezi drepturile celorlalți
ca fiind mai importante

Asertiv

Problema este discutată Drepturile tale sunt susținute
Iți alegi tu activitatea
Au încredere în ei Recunoşti şi drepturile tale şi ale celorlalți

Agresiv

Problema este atacată Drepturile tale sunt susținute fără a ține cont de drepturile celorlalți îți alegi activitatea ta şi pe a celorlalți Ostili, blamează, acuză Drepturile tale sunt mai importante decât ale celorlalți

Principii de dezvoltare a comunicării asertive:

Spune NU atunci când este încălcat un drept sau o valoare personală.
Motivează-ți afirmația fără însă să te justifici - nu te scuza!
Exprimă-ți opiniile personale specific şi clar - evită formulările generale.
Acceptă şi oferă complimente.
Fii direct!
Cere feed-back - pentru prevenirea greşelilor de interpretare.
Schimbă discuția sau evită persoana atunci când nu poți comunica asertiv.
Fă referiri la comportamentul neadecvat al unei persoane cu o remarcă
pozitivă.
Focaliză-te pe comportament şi nu pe persoană atunci când vrei să faci o
remarcă.
10. Scoate în evidență consecințele negative ale comportamentului său asupra ta.
11. Precizează comportamentul dorit, oferă alternative comportamentului pe care doreşti să îl schimbi.
12. Analizează costurile şi beneficiile comportamentului.
1.

2. 3. 4. 5. 6. 7.
9.

Cum să răspunzi la critică fără să fii defensiv?
Solicită mai multe informaţii. Acuzaţiile abstracte "Eşti nedrept!" sau "Niciodată nu m-ai înţeles!" fac dificilă înţelegerea a ceea ce vrea interlocutorul să-ţi comunice. O formulare care să solicite mai multe informaţii este cea mai eficientă atunci când ţi se pare că eşti criticat; de exemplu, o formulare de genul "Care dintre lucrurile pe care le-am făcut ţi se par nedrepte?" sau "Când ai avut nevoie de ajutorul meu şi eu nu ţi l-am oferit?".
Utilizează parafrazarea. Este o metodă în comunicare care are rolul de a clarifica mesajul pe care vrea să îl transmită interlocutorul. De cele mai multe ori o persoană utilizează critica atunci când i se pare că nu i se acordă suficientă atenţie. Parafrazarea este o modalitate prin care persoana care face critica este ajutată să-şi comunice mai eficient nevoile.
Analizaţi consecinţele comportamentului asupra ta şi asupra lui. Anumite comportamente provoacă neplăceri pentru ceilalţi, fără ca persoana să conştientizeze acest lucru. Critica nu îl ajută să îşi identifice secvenţele comportamentale pe care trebuie să le modifice.
Fiecare copil, adolescent sau adult trebuie să conştientizeze drepturile asertive şi să facă apel la ele de câte ori este necesar. Adultul, părintele sau profesorul trebuie să accepte că şi copii şi tinerii au aceleaşi drepturi asertive ca şi adulţii.
DREPTURILE ASERTIVE
Dreptul de a decide care sunt scopurile şi priorităţile personale
Dreptul de a avea valori, convingeri, opinii proprii
Dreptul de a nu te justifica şi a nu da explicaţii privind viaţa ta
Dreptul despune celorlalţi cum ai dori să se comporte cu tine
Dreptul de a te exprima fără să-1 răneşti pe celălalt
Dreptul de a spune NU, NU ŞTIU, NU ÎNŢELEG sau NU MĂ INTERESEAZĂ
Dreptul de a cere informaţii şi ajutor
Dreptul de a face greşeli, de a te răzgândi
Dreptul de a fi acceptat ca imperfect
Dreptul de a avea uneori performanţe mai scăzute decât potenţialul tău
Dreptul de a avea relaţii de prietenie cu persoane cu care te simţi confortabil
Dreptul de a-ţi schimba prietenii
Dreptul de a-ţi dezvolta viaţa aşa cum îţi doreşti.

Tabel 7.3. Scenariu de modificare a comportamentelor nonasertive
D (descrie), E (exprimă), S (specifică), C (consecinţe) (Rakos, 1991)

	Metode adecvate	**Metode neadecvate**
D E S C R I E	Descrie în mod obiectiv comportamentul Utilizează termeni simpli, concreţi în exprimare Descrie timpul, locul şi frecvenţa comportamentului Descrie comportamentul, nu motivele acestuia	Descrie reacţia ta emoţională Foloseşte temeni abstracţi, vagi Generalizează "Tot timpul faci aşa..." Identifică motivele comportamentului sau intenţiile celuilalt
E X P R I M Ă	Exprimă-ţi emoţiile Exprimă emoţiile fără să faci judecăţi asupra celuilalt Exprimă emoţiile într-o manieră pozitivă Focalizează-te asupra comportamentului şi nu asupra persoanei	Neagă emoţiile Declartşează explozii emoţionale Exprimă emoţiile într-o manieră negativă, judecând interlocutorul Atacă persoana şi nu comportamentul ei

S P E C I F I C Ă	Solicită schimbarea comportamentului Solicită o schimbare secvenţială Solicită una sau cel mult două schimbări comportamentale Specifică comportamentele concrete care trebuie modificate Solicită schimbarea comportamentului care poate fi schimbat, pentru care interlocutorul are resurse de schimbare Specifică ce comportament eşti dispus să îl schimbi pentru a facilita comunicarea	Se fac numai aluzii la schimbarea comportamentului Solicită o schimbare prea mare Solicită prea multe schimbări Solicită schimbări de caracter sau personalitate Ignoră nevoile celuilalt Consideră că doar celălalt trebuie să se schimbe
C O N S E C I N T E	Specifică clar consecinţele comportamentului Oferă o întărire pozitivă pentru schimbarea comportamentului Stabileşte întărirea adecvată persoanei şi comportamentului Stabileşte o întărire adecvată pentru a menţine schimbarea comportamentului Stabileşte consecinţele negative ale comportamentului indezirabil	Nu oferi nici o recompensă schimbării comportamentului Utilizezi pedeapsa asupra interlocutorului Stabileşti recompense în funcţie de nevoile tale Stabileşti recompense neadecvate persoanei şi comportamentului Foloseşti ameninţarea ca metodă de schimbare a comportamentului

Exemple de activităţi de comunicare practicate la clasă:

1. Prezentaţi câteva mesaje şi solicitaţi elevilor să noteze răspunsurile pasive, agresive şi asertive la aceste mesaje. Exerciţiul se poate realiza pe grupe de 5-6 elevi, după care fiecare grupă îşi prezintă răspunsurile. Câteva exemple de mesaje:

"Prietenul tău fumează şi te roagă şi pe tine să fumezi cu el.", "Ţi-ai cumpărat o bluză preferată şi observi că prietena ta o poartă fără să te fi întrebat." "Colegul tău îţi ia mâncarea din geantă Iară să îţi ceară voie dar ţie îţi este foarte foame.", "Aţi stabilit că mergeţi cu colegii la film la o anu mită oră şi zi, dar ei au modificat între timp ziua fără să te anunţe şi pe tine. Tu ai fost la data stabilită iniţial şi ai aşteptat degeaba. Ce faci?"

Răspunsul pasiv:-------........-------------........----------.........------------...........

Răspunsul agresiv:------------........--------------..........------------.........-----------

Răspunsul asertiv:---------------------------------........------------........*t*-----------

2. împărţiţi elevii în grupe de 5-6 persoane, care să aibă sarcina de realizare a unor mesaje verbale pasive, agresive şi asertive. Aceste mesaje pot fi: mesajul unui robot telefonic, o reclamă publicitară, un protest etc.

3. Evaluarea stilului de comunicare pasiv, agresiv, asertiv prin completarea chestionarului de asertivitate. Răspunsurile de discută în grup mare şi se analizează fiecare item din chestionar prin evaluarea barierelor în comunicarea asertivă (vezi şi fişa 16 din anexe pentru exerciţii de faeilitare a comunicării între elevi şi exerciţiile prezentate în capitolul 3.5).

Chestionar de asertivitate

1. Pot să-mi exprim cinstit sentimentele.
2. Pot să spun NU fără să mă acuz sau să mă simt vinovat/ă.
3. Pot să recunosc când sunt supărat/ă.
4. încerc să găsesc cauza supărării mele.
5. Aştept să cunosc toate faptele înainte de a lua o decizie.
6. "Critic" comportamentul unei persoane şi nu persoana.
7. îmi asum responsabilitatea pentru sentimentele mele în loc să învinuiesc pe alţii.
8. Reuşesc să-mi exprim atât sentimentele pozitive cât şi pe cele Da Nu negative.
9. Când spun cum mă simt, nu-i jignesc pe ceilalţi.
10. Când nu sunt de acord cu altcineva nu uzez de agresiuni verbale.
11. Reuşesc să găsesc soluţii pentru probleme şi nu stau să mă plâng.
12. Respect drepturile celorlalţi când mi le exprim pe ale mele.

Da Nu
Da Nu
Da Nu
Da Nu

Da Nu
Da Nu
Da Nu
Da Nu
Da Nu
Da Nu
Da Nu

ffl *IA.* **Deficitul de comunicare şi riscul pentru suicid la copii şi adolescenți**

Suicidul la copii şi adolescenți este o problemă gravă cu care se confruntă societatea. Această problemă este mai puțin abordată de adulți şi şcoală pentru că se consideră că moartea nu este un subiect accesibil copiilor şi aceştia nu au motive să îşi dorească moartea. în contradicție cu aceste convingeri şi atitudini stereotipe, numărul copiilor şi adolescenților care comit acte suicidare este din ce în ce mai mare. De exemplu, în SUA suicidul reprezintă a treia cauză de mortalitate la grupul de vârstă 15-24 ani şi a zecea cauză de mortalitate la grupul de vârstă 0-14 ani. Alte date arată că în SUA sunt 18 sinucideri reuşite pe zi la adolescenți şi 57 tentative de suicid pe oră. Rata sinuciderilor sub 10 ani este în creştere şi devine o problemă majoră a programelor de prevenție. Şi în țara noastră rata sinuciderilor în rândul adolescenților a crescut alarmant de mult. Datorita acestui fenomen s-au dezvoltat programe de prevenție, centre comunitare de consiliere pentru copii şi adolescenți, consiliere prin telefon ("Telefonul Albastru" program* dezvoltat de World Vision Cluj), grupuri de suport pentru copiii şi adolescenții care au avut tentative de suicid.

Dezvoltarea abilităților de comunicare şi abordare adecvată a situațiilor de criză previne adoptarea unor metode grave de "rezolvare" a acestor situații. Este important ca familia şi şcoala să conştientizeze aceste aspecte şi să participe la programele de prevenție organizate de psihologii şcolari şi de asociațiile non-guvernamentale. Informarea elevilor privind aceste tipuri de servicii pe care le oferă comunitatea este foarte importantă în prevenție.

Factorii implicați în suicid

Factorii cu potențial suicidar crescut sunt:

• **factori familiali:** relațiile conflictuale în familie, familii dezbinate şi dezorganizate, abuzuri în familie (abuz emoțional, fizic, neglijare, abuz sexual), divorțul, moartea unei persoane apropiate. Unele studii arată că modelul parental poate fi una dintre cauzele suicidului prin învățarea de către copil a acestei modalități de rezolvare a problemelor - suicidul. Alte studii însă susțin faptul că este vorba de învățarea unui model general, defectuos de rezolvare a situațiilor de criză.

• **performanțele şcolare:** notele au devenit unul din principalele motive pentru care copiii şi adolescenții recurg la suicid. Presiunea familiei şi a şcolii prin standarde iraționale impuse îl determină pe copil să rezolve "eşecul" prin suicid - "*Sunt un ratat şi un prost şi ni-am dezamăgit părinții şi profesorii aşa că nu mai are nici un sens să trăiesc.""*

• **stresorii sociali:** lipsa abilităților de comunicare, de exprimare emoțională, de relaționare sunt factori importanți în creşterea riscului suicidar. Studiile relevă faptul că un procent important de copii recurg la suicid ca o modalitate de "fugă" față de atitudinea negativă a colegilor (umilire fizică

şi verbală). Problema pe care o ridică aceste cazuri este faptul că mass-media le prezintă ca pe nişte "sinucideri raționale" sau acte justificate. Această atitudine pune în pericol viața altor copii aflați în situații similare şi care ar putea opta şi ei pentru suicid ca soluție pentru problemele lor de relaționare şi adaptare

. • **factori individuali:** *emoționali* — sentimentul de singurătate, depresia, neajutorarea, lipsa de speranță, de stres emoțional; *cognitivi* - lipsa abilităților de rezolvare de probleme şi a strategiilor de coping adaptativ; *comportamentali* - consum de substanțe; *de sănătate* - boli terminale, psihopatologie gravă.

Comportamentul suicidar este un semnal de alarmă. Recunoaşterea copiilor cu risc suicidar este foarte dificilă. Studiile au identificat câțiva indicatori ai acestuia: 1) decesul unui părinte sau persoană semnificativă înainte de vârsta de 12 ani; 2) comunicare defectuoasă în familie; 3) lipsa abilităților de rezolvare de probleme; 4) perioade de stres acut şi lipsa resurselor cognitive şi emoționale pentru a le

depăşi. Copiii exprimă într-un mod incert şi neclar intenţiile lor, ceea ce face dificilă semnalarea problemei. Totuşi sunt anumite indicii la care trebuie să fie atenţi profesorii-consilieri şi părinţii (Brent, 1995) :

a) *o tentativă anterioară de suicid,* mulţi adulţi cred că dacă copilul a trecut printr-o tentativă de suicid nu va mai încerca încă o dată, datorită experienţei dureroase a recuperării. Cine a avut o tentativă de suicid prezintă un risc crescut de a o repeta. Este important ca adulţii să fie atenţi şi la alte tentative mai puţin evidente, cum ar fi înfometarea sau consumul abuziv de substanţe.

b) *ameninţarea cu sinuciderea:* mesajele de genul "nu vreau decât să nu mai fiu pe lumea asta", sau mai exacte "ar fi mult mai bine pentru toţi să mor" trebuie luate în serios şi analizate motivele acestor afirmaţii. Este momentul ca adulţii să-şi analizeze modul de comunicare cu copilul şi să găsească forme de oferire de suport pentru copil. Nici într-un caz nu este recomandată ameninţarea copilului cu o pedeapsă pentru acele mesaje.

c) *depresia:* o mare dificultate în cazul acestei situaţii este că adulţii nu recunosc simptomele unei depresii la copii datorită faptului că depresia este considerată o problemă a adulţilor. Indicatorii unei stări depresive la copii sunt: tulburări ale comportamentului alimentar - cel mai frecvent apare lipsa poftei de mâncare; tulburări de somn - dificultăţi de adormire, insomnii, somn excesiv fără regularitate; scăderea capacităţii de concentrare, scăderea performanţelor şcolare; o stare de apatie şi lipsă de energie, dezinteres pentru activităţile plăcute anterior; autoblamare excesivă, tristeţe, oboseală accentuată, probleme comportamentale la şcoală. Prezenţa acestor semne pe o perioadă de minim două săptămâni trebuie să determine adultul să ceară ajutorul unor specialişti (psihologului şcolar, cabinetelor de consiliere psihologică).

d) *vorbesc despre moarte sau sunt preocupaţi de moarte,* orice interes neobişnuit legat de moarte prin discuţii, desene, poezie, muzică, postere trebuie să

constituie un motiv de îngrijorare şi un pretext de a discuta cu copilul sau adolescentul despre aceste subiecte şi motivele pentru care este preocupat de aceste teme. Studiile au arătat că o temă frecventă în preocupările copiilor care au avut ulterior o tentativă de suicid este problema terorismului, războiului sau a misiunilor suicidare (kamikaze).

e) *izolarea de prieteni şi familie,* izolarea este un semn al unei stări de nefericire sau de durere a copilului. Mulţi copii şi adolescenţi care se gândesc la suicid nu comunică cu prietenii sau familia pentru a nu-i supăra sau întrista. Este recomandat ca în cadrul orelor de consiliere, profesorul să înveţe elevii să solicite ajutor atunci când simt că nu pot vorbi cu persoanele apropiate. Oferirea informaţiilor despre serviciile de consiliere este foarte utilă pentru elevi. Posibili indicatori ai unor probleme ar fi: comportament de izolare excesivă şi neadecvat cu stilul copilului, renunţarea şi evitarea participării la activităţile sociale cu prietenii şi familia, dificultăţi de a părăsi casa.

0 *tulburări comportamentale:* starea de nemulţumire a copiilor şi adolescenţilor se manifestă de cele mai multe ori* prin anumite comportamente cum ar fi: schimbările bruşte de comportament, fuga de acasă, chinuirea animalelor, agresivitate fizică şi verbală (lovirea repetată a fraţilor sau prietenilor dejoacă, acte de distrugere a unor bunuri la şcoală sau din alte locuri publice). Pedepsirea acestor copii datorită comportamentelor pe care le manifestă duce la accentuarea sentimentului de nefericire şi la implicarea lui tot mai mult în planul de sinucidere. Adulţii nu trebuie să uite că întotdeauna comportamentul are o funcţie şi identificarea ei este primul pas în schimbarea comportamentală.

g) *abuzul de substanţe:* abuzul de substanţe este un factor de risc pentru suicid. Studiile arată că un număr mare de copii şi adolescenţi au consumat alcool sau droguri înainte de actul de suicid. în consecinţă este foarte important ca în prevenţia consumului de substanţe să se accentueze şi acest aspect. Pentru părinţi consumul de substanţe trebuie să fie un semnal de alarmă că ceva nu este în regulă cu copilul lor.

h) *suicidul sau moartea recentă a unei persoane semnificative:* suicidul sau moartea unei persoane apropiate este un factor de risc. Un caz mai special dar care trebuie luat în considerare este suicidul în masă din motive religioase sau filosofice. Unele mesaje transmise de mass-media sunt foarte periculoase pentru că prezintă cazurile de suicid în masă ca o manifestare a unor convingeri religioase sau filosofice.

i) *renunţarea la obiectele de valoare şi realizarea planului final:* în această situaţie părinţii trebuie să acţioneze imediat şi să solicite ajutorul specialiştilor.

Unul dintre obstaqolele cele mai importante în prevenţia suicidului este existenţa unor convingeri şi atitudini eronate faţă de suicid. Adulţii consideră moartea la copii în general accidentală, iar atunci când se produce tentativa de suicid, familia ascunde suicidul datorită stigmei sociale (Kirchner, 2000). Unul

dintre obiectivele programelor de prevenţie la nivel comunitar este **acceptarea suicidului ca o problemă reală a copiilor şi adolescenţilor.**

Cele mai frecvente mituri asociate cu suicidul la copii şi adolescenţi:

• *Copilăria şi adolescenţa sunt perioade fericite din viaţă, lipsite de griji şi în care există doar probleme minore de adaptare* Este eronat să credem că vârsta copilăriei îi protejează pe aceştia de probleme şi traume. Există o multitudine de probleme cu care se confruntă copiii şi pentru care nu sunt încă pregătiţi să facă faţă - moartea unor persoane semnificative, abuzurile emoţionale, fizice sau sexuale, violenţa adulţilor, rigiditatea standardelor impuse de adult, consumul de substanţe. Este foarte greu pentru o familie să îşi protejeze copilul faţă de atâtea probleme, este deci i»§i optim să-i învăţăm pe copii să facă faţă adaptativ situaţiilor de criză.

• *Cei care vorbesc despre sinucidere nu recurg la ea* Mesajele de tipul "Mai bine mor ..." sau "Aş vrea să mor odată!" poate însemna faptul că o anumită situaţie este foarte dramatică pentru copil sau adolescent. Este foarte important ca adultul să îl asculte pe copil şi să încerce să comunice cât mai mult. Este greu să stabileşti gravitatea situaţiei. Ignorarea acestor posibile semnale poate avea efecte dramatice. Studiile arată că majoritatea copiilor şi adolescenţilor care s-au sinucis au vorbit despre moarte şi au făcut afirmaţii despre dorinţa lor de a-şi pune capăt vieţii. Astfel că orice mesaj de acest gen asociat cu alte modificări comportamentale trebuie să constituie un motiv pentru acordarea unei atenţii deosebite copilului şi solicitarea ajutorului unui consilier sau psiholog.

• *Cei care au tentative de suicid nu vor decât să atragă atenţia.* Mulţi adulţi au convingerea că suicidul la copiii şi adolescenţi este o formă de a atrage atenţia şi că în realitate ei nu doresc să îşi ia viaţa. Orice tentativă de suicid este un semn alarmant al unei probleme şi tratarea acesteia cu superficialitate este o gravă eroare care poate să îi facă pe copii şi adolescenţi mai convinşi că nu sunt înţeleşi şi acceptaţi. în consecinţă ei rămân la convingerea că suicidul este singura modalitate de a scăpa de disperarea şi lipsa de speranţă resimţită.

• *Este suficient ca oamenii să vadă partea bună a vieţii şi se vor simţi mai bine.* Pentru o persoană care are intenţia de suicid această afirmaţie poate agrava situaţia şi duce la accentuarea convingerii că ceea ce simte şi crede este inadecvat, fiind o formă de invalidare. Copiii şi adolescenţii au dificultăţi în planificarea viitorului şi în înţelegerea faptului că ne schimbăm în permanenţă modul de percepere a vieţii datorită experienţele pe care le avem zilnic. A-i spune unui copil sau adolescent că "mâine lucrurile vor arăta altfel" nu face decât să-i adâncească sentimentul de

izolare şi însingurare. în aceste momente ei nu se pot gândi la viitor, ci doar la prezent.

• *Copiii nu ştiu cum să se sinucidă şi nici nu au puterea necesară să o facă.* în general, adulţii cred că moartea nu este înţeleasă de copii ca un act final şi ireversibil şi că ei nu ştiu cum se poate muri. O altă idee eronată este că tentativa de suicid a fost un accident şi că intenţia de suicid nu a existat de fapt. Studiile arată însă că adolescenţii şi chiar şi copiii ştiu foarte bine cum pot să-şi ia viaţa, unii dintre ei au planuri foarte elaborate cu privire la suicid. Se recomandă părinţilor şi adulţilor să investigheze cu atenţie orice "accident" prin care copiii şi-au pus viaţa în pericol.

• *Cei care se sinucid sunt bolnavi psihici.* La fel ca şi în cazul adulţilor, majoritatea persoanelor cred că copiii şi adolescenţii care recurg la sinucidere sunt persoane cu tulburări psihice grave. Studiile arată însă că procentul celor care se sinucid şi care au o tulburare psihică este mult mai mic decât s-ar crede. Cauzele suicidului sunt complexe şi mult diferite de percepţia obişnuită a oamenilor. Părinţii care au un copil ce a avut o tentativă de suicid nu recunosc acest lucru mai ales datorită convingerilor eronate despre suicid şi din teama stigmei sociale pe care o implică suicidul. Rolul şcolii şi al programelor comunitare este foarte important în contracararea mesajelor neadecvate din mass-media.

• *In cazul copiilor şi adolescenţilor care recurg la suicid, părinţii sunt singurii responsabili.* Majoritatea părinţilor se blamează pentru problema copilului lor şi cred că numai ei sunt vinovaţi pentru această situaţie, mai ales că societatea nu este educată şi are tendinţa de învinovăţire a

părinţilor. Studiile arată însă că părinţii sunt de obicei ultimii care identifică semnele unui viitor act suicidar. De cele mai multe ori copilul încearcă să-i protejeze şi să-i excludă din problemele sale. Rolul prevenţiei prin discuţiile cu colegii despre acest subiect poate fi foarte important mai ales în a-i face pe copii şi adolescenţi să-şi împărtăşească ideile despre suicid.

- *Când un copil sau adolescent cu depresie începe să se simtă mai bine înseamnă că perioada de criză a trecut.* Contrar părerilor comune, riscul suicidar la o persoană cu depresie este mult mai mare în perioada în care este perceput de ceilalţi că este mai bine. Tocmai în această perioadă copilul sau adolescentul dispune de energia necesară planificării unui act suicidar. Găsirea acestei soluţii extreme îi face să se simtă mai bine şi mai liniştiţi. Părinţii trebuie să fie atenţi la aceste semne care ar putea fi un indiciu fals de recuperare.
- *Ingerarea anumitor substanţe (alcool, droguri, tranchilizante) "rezolvă" problemele şi reduce riscul suicidar.* Consumul de alcool sau droguri accentuează stările negative şi cresc riscul de suicid. Mulţi adolescenţi sau

copii însă cred că tranchilizantele, alcoolul sau drogurile îi face să uite de probleme. Ele însă agravează stările depresive.

In concluzie, suicidul nu trebuie să fie un subiect tabu pentru familie şi şcoală. A nu discuta despre o problemă nu implică dispariţia ei. Din nefericire, datele epidemiologice confirmă acest fapt.

Bibliografie:

Bedell, J., Lennox,S., (1997). *Handbook for communication and problem solving skills training.* New York: John Wiley.

Brent, D.A. (1995). Risk factors for adolescent suicide and suicidal behavior: mental and substance abuse disorders, family environmental factors ,*>and life stress, *Suicide and Life-threatening Behavior.*

Fisher, B., Adams, K., (1994). *Interpersonal Communication.* New*York: McGraw Hill.

Kirchner, K., Yoder, M, Kramer, T., Lindsey, ML, Thrush, C, (2000). Development of an educaţional program to increase school personnel' s awareness about child and adolescent depression. *Education.*

Rakos, R., (1991). *Assertive behavior.* New-York: Routledge.

Rees, S., Graham, R. S., (1991). *Assertion Training - How to be who you really are.* New-York: Routledge.

Trower, P., Hollin,C, (1986). *Handbook of social skills training.* Oxford: Pergamon Press.

Trower, N., Adler, R., (1990). *Looking Out. Looking In. Interpersonal Communication.* Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Capitolul 8
REZOLVAREA DE PROBLEME

8.1. Conceptul de problemă

Rezolvarea de probleme_este una dintre- cele mai importante abilităţi în dezvoltarea personala a copiilor şi adolescenţilor. Această abilitate le permite elevilor să facă faţă într-un mod adaptativ situaţiilor de criză, să *ia* decizii responsabile şi să evite implicarea în comportamente de risc. Multe dintre comportamentele de risc au ca funcţie "rezolvarea" problemelor emoţionale şi a conflictelor într-un mod total neadaptativ. Acest model de abordare a problemelor îi face pe tineri să fie nepregătiţi pentru situaţiile de viaţă şi să adopte comportamente negative, de risc pentru sănătatea lor mentală şi fizică. Dezvoltarea abililăţii-de rezolvare a problemelor îi învaţă pe copii şi adolescenţi să rezolve situaţiile dilematice într-un mod care să le protejeze calitatea vieţii. în consecinţă, dezvoltarea abilităţilor rezolutive stă la baza dezvoltării personale (stimă de sine, comunicare, decizie, planificarea vieţii şi carierei) şi prevenirii comportamentelor de risc (fumat, consum de alcool, droguri, pasivitate, agresivitate, suicid).

Cel mai adesea, **problema** este definită ca diferenţa între starea curentă şi o stare dorită, diferenţă nedepăşită spontan datorită existenţei unor impedimente (Miclea, 1999). Discrepanţa dintre starea curentă şi cea dorită este generată de existenţa unor obstacole care pot include atât caracteristici

obiective (condiţii fizice, sociale etc), cât şi caracteristici subiective (expectanțe nerealiste, absența informațiilor). Caracteristicile proprii ale problemei pot induce alte situații problematice (dificultatea sau gravitatea în sine a problemei).
Situaţia problematică implică găsirea unei soluţii sau optarea între mai multe soluţii posibile. Altfel spus, **rezolvarea de probleme presupune luarea unei decizii.**
"""Orice problemă conţine trei elemente de bază: *datele sau starea curentă {de* exemplu, o dorinţă neîmplinită), *scopul sau starea dorită* (împlinirea dorinţei) şi *restricţiile* impuse care ghidează alegerea deciziei de rezolvare.
Problemele pot fi clasificate în funcţie de gradul de definire sau structură, de specificitate şi de importanţă (Lej/ine; _1994). După gradul de definire există *probleme bine definite* în care sunt specificate toate cele trei elemente (de exemplu, "Până acum am mers la discotecă. Aş dori să merg mai des, de cel puţin 2 ori pe

lună. Nu pot realiza acest lucru întrucât părinţii nu îmi dau voie, nu au suficienţi bani."), *probleme slab definite* ce implică absenţa unor componente sau lipsa de claritate a unora dintre ele (spre exemplu, "Aş vrea?să fiu fericit toata viaţa."). Copilul şi adolescentul trebuie încurajat în idenţjficarea cat mai clară a elementelor unei situaţii problematice. Cu cât aceste elemente sunt mai bine definite cu atât mai uşor se vor găsi soluţii de rezolvare. Problemele slab definite vor conduce la soluţii rezolutive neclare sau vor persista prin absenţa reperelor rezolutive.
După gradul de specificitate *sunt probleme specifice* ("Mama mi-a dat doar 10 mii, iar eu am nevoie de o sumă mai mare de bani.") şi *probleme generale* ("Mereu am nevoie de mai mulţi bani."). Este recomandat să luăm în calcul confruntarea cu probleme specifice, punctuale. Problemele generale pot duce la preocupări sterile şi îngrijorări de lungă durată, rareori având soluţii punctuale. Problema generală poate fi segmentată în probleme specifice în funcţie de cauzalitatea lor.
" ,
După criteriul importanţei, *exista probleme minore* ("Mi-am uitat ceasul la prietena mea.") şi *probleme majore* ("Am pierdut tot ce aveam mai scump în viaţă."). Evaluarea tipului de problemă este un proces individual.
Problemele sunt intrinseci vieţii psihice şi sociale, iar receptivitatea la ele facilitează o adaptare eficientă la problemele cotidiene. Ignorarea, evitarea sau negarea lor este adesea asociată cu disfuncţii în adaptare şi cu scăderea performanţelor din diferite domenii. De exemplu, dacă un elev îşi ignoră abilităţile sociale scăzute, acest fapt poate avea consecinţe negative de lungă durată cum ar fi lipsa prietenilor sau izolarea socială. Recunoaşterea existenţei unor probleme ca modalitate de dezvoltare a unor abilităţi sau competenţe modifică perspectiva asupra convingerii că a avea probleme are numai consecinţe negative. Situaţia problematică nu mai trebuie văzută ca o lipsă de abilităţi, ci ca o situaţie normală de viaţă.
Etapele diferite ale dezvoltării cognitive, emoţionale şi sociale implică confruntarea cu tipuri diferite de probleme a căror rezolvare facilitează depăşirea stadiului respectiv şi promovează dezvoltarea personală. Spre exemplu, abilităţile de a face faţă presiunii grupului contribuie la conturarea şi dezvoltarea atitudinilor asertive personale.

8.2. Procesul rezolutiv

Procesul de rezolvare de probleme presupune parcurgerea anumitor paşi_yn vederea atingerii stării dorite sau, mai general în vederea descoperirii modalităţilor de a face faţă adaptativ evenimentelor cotidiene. Rezolvarea dp probleme presupune două componente: **atitudinile faţă de problemă şi abilităţile rezolutive,** a căror formare are loc în cadrul unui proces de învăţare socială (Proctor, 1995).
Contactul cu experienţa celorlalţi permite achiziţia şi rafinarea unor strategii rezolutive precum şi formarea unui anumit tip de abordare şi

rezolvare a problemei. Ca rezultat al învăţării sociale, procesul rezolutiv devine o strategie generală de adaptare la diversele situaţii de viaţă, strategie care menţine şi promovează starea de bine.
Atitudinea faţă de problemă, un precursor necesar al rezolvării eficiente, presupune existenţa unui set atitudinal format din valori, convingeri despre lume şi despre sine. Orele de consiliere pot contribui la motivarea elevului în a recunoaşte problemele ca situaţii normale de viaţă, în a-şi asuma confruntarea

cu problema şi angajarea în rezolvarea ei. Mai mult, consilierea şi orientarea pot oferi repere generale de învățare a strategiilor rezolutive.
Abilitatea de rezolvare a problemelor reprezintă operații specifice implicate în procesul rezolutiv, cele mai importante fiind *gândirea alternativă, gândirea anticipatorie şi gândirea planificată.* Gândirea alternativă reprezintă abilitatea de a genera soluții alternative multiple, depăşind stereotipia şi rigiditatea convingerii că o problemă are o singură şi unică soluție ideală. Gândirea anticipatorie constă în abilitatea de a anticipa consecințele pe termen scurt şi lung a anumitor situații. Gândirea planificată este definită ca abilitatea de a planifica o serie de acțiuni specifice pentru a implementa o anumită soluție.
Obiectivele orelor de consiliere şi orientare în vederea abilităților de rezolvare a problemelor sunt:
- **Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de problemă.**
- **învățarea şi exersarea unor modele generale de rezolvare de probleme.**
- **Dezvoltarea şi exersarea unor abilități de rezolvare de probleme.** învățarea şi dezvoltarea abilităților rezolutive vor avea ca şi consecințe
prevenirea afectivității negative, a dificultăților comportamentale, rezolvarea situațiilor curente, relații interpersonale pozitive, într-un cuvânt dezvoltarea armonioasă a copilului şi adolescentului.

m **Principiile rezolvării de probleme**

Ineficienta în rezolvarea de probleme este adesea asociată cu nerespectarea unor principii descrise mai jos. Ignorarea lor duce la formarea unei percepții negative față de probleme, a unor expectanțe nerealiste sau a unor soluționări dezadaptative. Aceste principii presupun o abordare pozitivă a vieții, în care omul se percepe pe sine ca o persoană capabilă să îşi rezolve problemele şi să îşi asume responsabilitatea rezolvării lor. Redăm mai jos cele şapte principii ale rezolvării de probleme (Bedell & Lennox 1997):
1. **Problemele sunt naturale.** Este important ca elevul să accepte că problemele sunt o componentă normală a vieții şi că existența unei probleme nu indică o slăbiciune ci mai degrabă o situație în care îți identifici sfera de abilități sau cunoştințe pe care trebuie să ți-o dezvolți. Perceperea problemei ca situație nefirească, față de care trebuie să te aperi, reduce posibilitatea clarificării şi rezolvării ei.
2. **Majoritatea problemelor pot fi rezolvate.** Convingerea că problemele nu pot fi rezolvate şi că a avea probleme, este o slăbiciune îi face pe elevi să

renunțe la rezolvarea lor încă din momentul identificării ei. Unul din motivele pentru care se întâmplă acest lucru este existența unui sentiment de neîncredere în posibilitatea rezolvării problemei. învățarea abilităților de rezolvare de probleme dezvoltă sentimentul de competență, de autoeficiență şi încredere în sine, transformându-se astfel în situații de dezvoltare personală.
3. **Asumarea responsabilității pentru probleme.** Rezolvarea problemei presupune asumarea responsabilității pentru acea problemă. Este greşit să credem că îl ajutăm pe copil sau adolescent preluându-le problemele, asumându-ne responsabilitatea lor şi a dificultăților generate de probleme. Dacă copilul şi adolescentul este încurajat să îşi asume această responsabilitate contribuim la maturizarea lui din punct de vedere psihologic şi social.
4. **Defineşte problema înainte de a acționa.** Este mai eficient ca atunci când apare o problemă elevul să fie învățat să o definească, să clarifice aspectele problemei, să identifice consecințele e>, prioritățile, abilitățile sau cunoştințele pe care le are, să formuleze soluții posibile şi să le evalueze. în funcție de aceste elemente elevul poate să îşi dezvolte un plan realist de rezolvare de probleme.
5. **Rezolvarea de probleme înseamnă să stabileşti ceea ce poți să faci şi NU ceea ce nu poți face.** Elevul este învățat să îşi stabilească scopuri realiste în rezolvarea unor probleme şi să se focalizeze pe ceea ce deja cunoaşte sau ştie şi nu pe ce nu deține (cunoştințe sau abilități).
6. **Soluțiile trebuie selecționate în funcție de abilitățile şi cunoştințele personale.** Selectarea unor soluții care depăşesc abilitățile personale ale elevilor pot duce la eşecul rezolvării acelei probleme şi scăderea sentimentului de competență. Este astfel important ca profesorul să învețe elevii să identifice acele soluții în concordanță cu nivelul lor de dezvoltare psihologică (mentală, emoțională, socială).
7. **Rezolvarea problemelor presupune respectarea drepturilor personale şi ale celorlalți indivizi.** Anumite atitudini față de problemă pot avea consecințe negative asupra rezolvării ei, şi anume: renunțarea la rezolvarea problemei, evitarea ei, alegerea unei soluții inacceptabile pentru tine sau alegerea unei soluții fără să ții cont de sentimentele şi drepturile celorlalți.

Rezolvarea de probleme implică parcurgerea mai multor **etape.** Etapele rezolvării de probleme sunt redate în tabelul 8.1

Tabel 8.1. Etapele rezolvării de probleme

/. Recunoaşterea problemei
2. Definirea problemei
3. Generarea unor soluții alternative
4. Luarea deciziei
5. Punerea în aplicare a soluției selecționate
6. Evaluarea consecințelor aplicării soluției

1. Recunoaşterea problemei

Detectarea şi identificarea precoce a situațiilor problematice permite soluționarea eficientă sub aspectul reducerii consecințelor negative - efort mai mic, timp mai puțin, evitarea emoțiilor puternice. Evaluarea consecințelor unei probleme este esențială pentru dezvoltarea abilității de recunoaştere a unei probleme (pentru exerciții vezi fişa 17 din anexe). Recunoaşterea problemei se bazează pe identificarea unor indici cognitivi, comportamentali şi'emoționali relevanți pentru existența unei probleme (Proctor, 1995).

Indicii cognitivi sunt acele *cogniții sau gânduri* care conțin afirmații ce exprimă expectanțe, predicții, evaluări sau descrieri care trimit implicit la existența unor dorințe neîmplinite (ex., "Sunt nemulțumit pentru că am luat nota X la fizică", "Nu sunt în stare să fac nimic"). Nu orice gând este un indicator al unei probleme. Criteriile care pot fi utilizate pentru a facilita identificarea problemei sunt:

- *caracterul nerealist al cogniției* - "aş dori să fiu cel mai popular elev din şcoală" ;
- *caracterul negați v al cogniției*- "nu ştiu să lucrez pe computer";
- asocierea cogniției cu o *stare generală de agitație sau cu o stare subiectivă de nemulțumire* - "aş dori să învăț să înot".

Indicii afectivi sunt deosebit de relevanți în situațiile problematice. Emoțiile sunt o parte constitutivă importantă a vieții psihice. Caracteristicile emoțiilor ca indicatori ai unei probleme constau în *intensitatea ridicată a emoției* (ex., furie, tristețe, frică), *frecvența mare a apariției sale, persistența în timp* a trăirii subiective şi *inadecvarea lor situațională* ("sunt trist pentru că un coleg a făcut o glumă despre mine"). După identificarea unei astfel de emoții, se identifică gândurile care au generat acea emoție şi comportamentele asociate ("colegul meu vrea să mă umilească", respectiv "mai bine să evit să vorbesc cu colegul meu").

Indicii comportamentali sunt comportamente neadecvate unei situații specifice. Identificarea lor se realizează în funcție de *caracterul nefamiliar al comportamentului* (de ex., "atitudine nonverbală ostilă față de un bun coleg"), *frecvența crescută* a unor comportamente de evitare ("evit să merg în oraş cu prietenii pentru că ei cred că nu sunt o persoană agreabilă").

Identificarea indicatorilor şi învățarea utilizării lor va oferi elevilor posibilitatea de a recunoaşte rapid o problemă, ceea ce constituie o premisă importantă pentru o rezolvare eficientă.

2. Definirea şi formularea problemei

Definirea şi formularea problemei reprezintă una dintre cele mai importante faze, întrucât de reuşita realizării ei depinde întreg procesul rezolutiv. Cele mai multe eşecuri în soluționarea unor probleme se datorează parcurgerii prea rapide şi superficiale a acestei etape. O problemă bine definită conține informațiile privind componentele esențiale ale acesteia: datele sau starea actuală, scopurile sau starea dorită, restricțiile sau obstacolele. Ea permite organizarea şi dirijarea în continuare a conținutului procesului rezolutiv, determinarea acțiunilor posibile şi evaluarea eficacității soluției aplicate.

• Definirea problemei este diferită în funcție de tipul problemei. în problemele situaționale (dificultăți de comunicare, conflicte cu colegii) formularea problemei cuprinde datele rezultate în urma unei analize funcționale. întrebările care conduc procesul de definire sunt următoarele: "Ce / cu cine / unde / când / cât timp şi cum s-a întâmplat?", "Care a fost răspunsultău / al altora?", "Cum te-ai simțit şi ce ai simțit în acele momente şi după aceea?"

Problemele care necesită anumite resurse sau* abilități se pot formula utilizând întrebări de genul "Ce abilități, resurse, informații îmi lipsesc?", "Care sunt abilitățile, cunoştințele, resursele pe care mă pot

baza?", "Ce soluții am încercat deja în rezolvarea acestei probleme?", "Ce gânduri şi emoții sunt asociate problemei?". Descrierea obiectivă a situației cuprinde răspunsul la întrebările: cine, unde, cu cine, ce, cum, când, cât timp. Această descriere reduce gradul de generalizare al problemei, transformând-o într-una specifică, punctuală.
După formularea scopurilor, este formulată propoziția interogativă "Cum să realizez scopul, dorința personală?". Pentru ca răspunsul la această întrebare să fie unul adecvat, formularea scopului trebuie să respecte următoarele criterii:
- *să fie o formulare pozitivă (să se focalizeze pe ce se poate face şi nu pe ceea ce nu poate fi făcut);*
- *să fie un scop realist şi acceptabil social;*
- *să depindă doar de abilitățile, cunoştințele şi resursele elevului;*
- *să fie măsurabil şi planificat în timp.*

Strategia de formare a abilităților de definire a problemei presupune lucrul individual şi în grup pe anumite situații generale şi niciodată pe problema concretă a unui elev din clasă.
3. Generarea soluțiilor alternative
Această fază constă în identificarea a cât mai multe idei sau soluții pozitive care să maximizeze probabilitatea de a găsi cea mai eficientă soluție. Din acest motiv este recomandată generarea a cel puțin trei soluții. Metodele utilizate pentru maximizarea numărului de soluții generate sunt *brainstormingul, modificarea cadrului de referință* şi *adoptarea (împrumutarea) unei soluții de la o problemă similară.*
Brainstormingul se bazează pe două principii: acela al cantității (cât mai multe idei) şi cel al suspendării judecății evaluative (pe termen scurt este acceptată

orice idee, chiar şi cele care par nerelevante). Aplicarea lor permite depăşirea rigidității, stereotipiei şi gândirii convergente (focalizată pe o singură soluție).
Modificarea cadrului de referință presupune evaluarea şi interpretarea problemei dintr-un alt punct de vedere; a privi problema prin alte "lentile", a schimba "rama" de încadrare a problemei sau a vedea problema cu "alți ochi" poate să modifice total perspectiva asupra ei.
împrumutarea unei soluții de la o problemă similară rezolvată în situații anterioare. Apelarea la experiența altor persoane permite achiziția unor soluții a căror eficacitate a fost probată anterior de către o altă persoană. Transferul soluției prin analogie face apel la experiența anterioară a subiectului, în care a rezolvat cu succes probleme similare. Totuşi, această metodă necesită o anumită precauție. Cel mai adesea, elevii se opresc la soluții anterioare, pe care le aplică repetitiv, formându-se o perspectivă îngustă asupra problemei. Ei speră să depăşească eşecul printr-o aplicare repetitivă şi abuzivă a soluției respective. Uneori este mai confortabil să repeți ceva familiar decât să depui efort pentru identificarea unor noi soluții viabile pentru noua situație.
Utilizarea tehnicilor prezentate anterior permite generarea unui număr mare de soluții şi astfel ieşirea dintr-o abordare stereotipă a procesului rezolutiv. Toate soluțiile, indiferent de calitatea lor, sunt notate pe o listă, urmând a fi supuse examinării evaluative.
4. Evaluarea soluțiilor alternative şi luarea deciziei
După realizarea listei de soluții se aplică criteriile de evaluare a utilității fiecărei alternative. Utilitatea se evaluează făcând apel la următoarele criterii:
- *rezultatele posibile (beneficii);*
- *riscurile asociate;*
- *resursele interne şi externe necesare implementării;*
- *timpul necesar implementării;*
- *interferența negativă a soluției cu alte situații, opțiuni ale celor implicați în decizie.*

Procedura de evaluare a utilității alternativelor presupune evaluarea probabilității eficienței soluției respective în atingerea scopului propus şi a valorii acțiunii respective. Probabilitatea eficienței este funcție a probabilității realizării în mod optim a acțiunii respective. Următoarele întrebări pot ajuta evaluarea probabilității eficienței unei soluții:
- *Poate fi atins scopul inițial propus?*
- *Poate fi atins acest scop prin realizarea acestei acțiuni?*
- *Pot realiza acțiunea respectivă?*
- *Realizarea scopului va facilita atingerea scopului final sau a altui scop instrumental, asociat celui*

final?
Valoarea unei acțiuni este dată de evaluarea în următoarele arii:
• *consecințe personale* - cât timp, cât efort sau alte consecințe sunt necesare? Care este costul şi beneficiul afectiv? Este rezultatul acțiunii în

concordanță cu valorile şi etica elevului? Care este efectul realizării acțiunii în alte domenii?
• *consecințe sociale* - care este efectul acțiunii asupra familiei, prietenilor etc?
• *efecte pe termen scurt:* - care va fi impactul imediat al manifestării problemei asupra altor domenii?
• *efecte pe termen lung* - care sunt consecințele asupra valorilor, atitudinilor, competențelor, scopurilor finale, stării de bine.
Criteriile descrise nu sunt aplicabile în toate situațiile, ci doar în acelea în care alternativele sunt la fel de semnificative, de aceeaşi intensitate, dar opuse. în majoritatea situațiilor este suficientă aplicarea unuia dintre criteriile enumerate, în funcție de relevanța sa pentru context. Strategiile de formare a abilităților de anticipare presupune modelarea lor inițială şi apoi exersarea lor pe situații generale şi de interes pentru elevi.
Luarea deciziei presupune aplicarea unei analize cost-beneficiu (vezi figura 8.1). Adesea decizia este influențată de mai mulți factori: valorile şi atitudinile elevului, starea afectivă în momentul deciziei, informațiile pe care le are despre acea temă, a căror valoare funcțională depinde de context. Analiza rațională este recomandată situațiilor cu o puternică încărcătură afectivă, cu soluții multiple, generale sau de importanță majoră.
în funcție de gradul de satisfacere a criteriilor pot fi alese una, două sau mai multe soluții. Sunt selecționate acele soluții care satisfac în cel mai mare grad criteriile. Relevanța criteriilor este determinată de context.

PROBLEMA SAU NEVOIA:..........................

H 1

SOLUȚIA 1	*SOLUȚIA 2*	*SOLUȚIA 3*
CONSECINȚE +	CONSECINȚE+	CONSECINȚE*
CONSECINȚE -	CONSECINȚE -	CONSECINȚE -

DECIZ A:..

Figura 8.1. Model decizional

5. Implementarea soluțiilor selecționate
Aceasta etapă implică realizarea sarcinilor la şcoală sau în alte contexte sociale. Planificarea presupune organizarea sarcinilor în funcție de anumite criterii (complexitate, timp, relații cauzale) şi descrierea modului în care subacțiunile vor trebui completate. De asemenea, se stabileşte criteriul de realizare a scopului şi cine realizează monitorizarea implementării planului de rezolvare.
6. Evaluarea efectelor

Evaluarea efectelor parţiale şi finale şi compararea lor cu cele anticipate determină stabilirea unei concluzii finale. Dacă rezultatele nu sunt cele aşteptate se reiniţiază procesul rezolutiv (pentru a identifica sursa eşecului). Elevii sunt învăţaţi să realizeze evaluări ale consecinţelor planului de rezolvare a problemei (vezi fişele 18 şi 19 din anexe). Dacă consecinţele nu sunt cele dorite, se reia planul de rezolvare de la prima etapă şi se evaluează fiecare componentă - definirea problemei, generarea de alternative, selectarea alternativei, plasul de implementare, monitorizarea şi evaluarea planului. Este important ca elevul să înfeţe să perceapă rezultatul ca un efect şi procesul de rezolvare ca un proces continuu de rezolvare.

Bibliografie:

Bedell, J., R., Lennox, S. S., (1997). *Handbook for Communication and Problem-Solving Skills Training - A Cognitiv-Behavioral Approach.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Levine, M., (1994). *Effective Problem Solving.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hali.

Miclea, M. (1999). *Psihologie Cognitivă - Modele teoretico experimentale.* Iaşi: Polirom.

Proctor, R. W., (1995). *Skill Acquisition and Human Perfomiance.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ne afecl esenţial î deviată! sănătate.) asupra s bine ap

comporl

Capitolul 9

STILUL DE VIATĂ

9

9.1. Stil de viaţă sanogen şi stil de viaţă patogen

Stilul de viaţă se referă la totalitatea deciziilor şi acţiunilor voluntare care ne afectează starea de sănătate. Stilul de viaţă sănătos (sanogen)«.joacă un rol esenţial în promovarea şi menţinerea sănătăţii şi prevenirea îmbolnăvirilor. Stilul de viaţă negativ (patogen) este format din comportamente de risc pentru starea de sănătate. Comportamentele de risc au consecinţe negative, pe termen scurt şi lung, asupra sănătăţii fizice şi psihice şi, în consecinţă, reduc calitatea vieţii şi starea de bine a persoanei. Pentru evaluarea stilului de viaţă vezi fişa 20 din anexe.

Studiile în domeniu (Sarafino, 1994) au identificat un set de **comportamente protectoare a sănătăţii:**

- a dormi între 7 şi 9 ore;
- a lua micul dejun regulat;
- a nu consuma alimente între mese;
- menţinerea greutăţii în limite normale;
- a nu fuma (activ şi pasiv);
- a nu consuma alcool decât ocazional;
- a face exerciţii fizice regulat.

Factorii comportamentali de risc au un rol important în etiologia şi evoluţia bolilor; de exemplu, peste 25% din bolile cardiovasculare ar putea fi evitate prin modificarea unui singur comportament de risc - fumatul.

Comportamentele de risc care sunt în relaţie cu cele mai importante cauze de deces . sunt:

a) fumatul, sedentarismul, alimentaţia necorespunzătoare, stresul - în tulburările cardiovasculare;

b) fumatul, consumul de alcool, alimentaţia neechilibrată, expunerea la soare neprotejat - în cancer;

c) alimentaţia neechilibrată, stresul, sedentarismul - în accidentele vasculare cerebrale;

d) consumul de alcool, droguri, conducerea fără utilizarea centurilor de siguranţă, stresul - în accidente (inclusiv accidentele de maşină).

Caracteristicile comportamentelor relaţionate cu sănătatea:

a) Comportamentele relaţionate cu sănătatea sunt determinate de factori diferiţi. De exemplu, fumatul poate avea o funcţie de "rezolvare" a situaţiilor de stres, în timp ce activitatea fizică poate fi

relaționată cu accesul la o sală de sport.

b) Factori diferiți pot controla acelaşi comportament în mod diferit la persoane diferite. De exemplu, fumatul poate fi determinat de inabilitatea adolescentului de a-şi face prieteni, de abilități scăzute de management al situațiilor de stres sau de nevoia de acceptare într-un grup de colegi.

c) Factorii care controlează comportamentul se schimbă în timp. De exemplu, un tânăr fumează la început pentru a se identifica cu normele grupului său de prieteni, pentru ca mai târziu fumatul să aibă o funcție de control al situațiilor de stres. Un alt exemplu este cel legat de exercițiu fizic. Elevii fac sport prin natura programei şcolare, însă după ce îşi finalizează studiile renunță la exercițiul fizic.

d) Comportamentele relaționate cu sănătatea şi factorii care îi controlează diferă de la individ la individ. Un tânăr poate începe să consume alcool din motive sociale, după care alcoolul să aibă o funcție de "rezolvare" a problemelor emoționale; pentru un alt tânăr etapele pot fi diferite.

9.2 Rolul programelor de prevenție a îmbolnăvirilor şi a educației pentru sănătate

Promovarea şi menținerea sănătății se realizează prin **programele de prevenție şi cele de educație** pentru un stil de viață sănătos. Recunoaşterea importanței prevenției pentru sănătatea publică reprezintă cel mai semnificativ aspect al promovării sănătății fizice şi mentale. Prevenția are trei componente:

1) **Prevenția primară** are ca obiective reducerea riscului de îmbolnăvire prin adoptarea comportamentelor protectoare a sănătății. Prevenția primară se realizează mai ales în familie şi şcoală. Aici se dezvoltă atitudini de respingere a comportamentelor de risc - fumat, consum de alcool, droguri, alte comportamente de risc, cum sunt cele sexuale, legate de siguranță -prin activitățile de educație pentru sănătate în cadrul orelor de consiliere şi orientare.

2) **Prevenția secundară** implică reducerea factorilor de risc la grupurile cu risc crescut pentru îmbolnăvire. Aceste grupuri sunt cele care au adoptat deja comportamentul de risc. Şcoala poate să aibă un rol important şi în prevenția secundară. De exemplu, se realizează prevenția secundară la elevii care fumează sau care consumă alcool şi droguri prin realizarea unui plan de intervenție de modificare a acestor comportamente şi atitudini negative față de un stil de viață sănătos.

3) **Prevenția terțiară** are ca obiective reducerea duratei îmbolnăvirii şi creşterea calității vieții persoanelor care suferă de o boală. Prin proiectele de voluntariat în care este implicată şcoala, elevii pot contribui la creşterea calității vieții unor persoane cu anumite boli terminale.

Promovarea şi menținerea sănătății se realizează, aşa cum am precizat, prin **educația pentru sănătate** în cadrul orelor de dirigenție, a orelor de consiliere şi a programelor de voluntariat la care participă elevii sub coordonarea profesorului-consilier. Dezvoltarea programelor de educație pentru sănătate în şcoală şi comunitate este esențială pentru formarea unor valori pozitive față de sănătate. Profesorul-consilier în colaborare cu alte instituții şi asociații guvernamentale şi nonguvernamentale are rolul de a stimula dezvoltarea acestor programe.

Obiectivele educației pentru sănătate sunt:

achiziționarea unui set de informații despre comportamentele de risc şi cele de protecție;

formarea unor atitudini de acceptare a comportamentelor protective şi de respingere a celor de risc;

practicarea de comportamente de promovare şi menținere a sănătății şi de evitare a riscului de îmbolnăviri;

întărirea comportamentelor sănătoase şi scăderea frecvenței comportamentelor de risc - fumat, consum de alcool, droguri, sedentarism, alimentație neechilibrată, viață sexuală de risc;

promovarea în comunitate şi mass-media a unui stil de viață sănătos;

facilitarea promovării şi menținerii unui nivel optim al sănătății fizice, sociale, emoționale, cognitive şi spirituale.

Formarea stilului de viață sănătos

Modelul convingerilor despre sănătate (Health Belief Model - HBM) a fost dezvoltat pentru a explica modul de formare a comportamentelor relaționate cu sănătatea. Conform acestui model, un comportament se formează prin evaluarea de către individ a două componente:

1) *percepția amenințării bolii sau comportamentului de risc*

2) *costurile şi beneficiile comportamentului.*

Percepţia ameninţării este influenţată de informaţiile pe care un tânăr le are despre acel comportament sau boală şi este influenţată de trei factori: a) valorile generale privind sănătatea ("Sunt preocupat de sănătatea mea"); b) convingerile privind vulnerabilitatea la o anumită boală ("Mama mea este supraponderală aşa că şi eu voi fi supraponderală"); c) convingerile despre consecinţele bolilor ("Voi muri dacă voi avea cancer pulmonar"). Alţi factori care sunt relevanţi în percepţia ameninţării: *variabilele demografice* (vârstă, sex, rasă, etnie), *variabile psihosociale*

(caracteristici de personalitate, norme sociale, presiunea grupului), *variabile structurale* (cunoştinţele despre o boală).

Evaluarea costurilor şi beneficiilor adoptării unor comportamente este un alt factor important în formarea atitudinii faţă de comportamentele protectoare şi de risc şi are un rol important în luarea unei decizii adecvate pentru adoptarea unui stil de viaţă sănătos. Aceste "costuri" sau consecinţe pot fi materiale ("Nu am bani să merg la o sală de sport") sau psihologice ("Nu voi mai avea atât de mult timp să stau cu prietenii mei dacă merg la sport."). Elevii trebuie învăţaţi să evalueze aceste costuri şi consecinţe în adoptarea unui comportament.

Teoria planificării comportamentale (Fishbein & Ajzen, 1986) este o teorie cognitivă care explică formarea comportamentelor sănătoase sau de risc prin trei componente: atitudinile faţă de un comportament specific, normele subiective faţă de comportament şi percepţia controlului (intern şi extern) comportamental (figura 9.1).

Atitudinile specifice faţă de comportament
- convingerile despre consecinţele unui comportament *"Dacă voi face aerobic mă voi simţi mai atractivă"*
- evaluarea consecinţelor comportamentului *"Este im/ >rtantpentru mine să mă simt atractivă"*

Normele subiective faţă de comportament
- convingerile normative *"Prietenii mei fac sport. "*
- motivaţia de acceptare a convingerilor celorlalţi

"Vreau să fac sport pentru că şi prietenii mei fac sport."

INTENŢIA de a **realiza un comportament**

"Intenţionez să
merg la o sală de
sport regulat să fac
aerobic."

COMPORTAMENT

"Fac aerobic de trei ori pe săptămână "

Percepţia controlului comportamental

"Voi fi în stare să fac aerobic regulat." (control intern) *"Voi avea acces la o sală de sport."* (control extern)

Figura 9.1. Teoria planificării comportamentale

Teoria autoeficacităţii (Bandura 1982). Autoeficacitatea se referă la convingerea unei persoane în capacităţile sale de a-şi mobiliza resursele cognitive şi motivaţionale necesare adoptării unor comportamente. Autoeficacitatea este un proces cognitiv care generează opţiuni, emoţii, motivaţii şi comportamente (Baban, 1998). Acest proces este influenţat de: 1) perceperea succeselor şi eşecurilor din performanţele anterioare; 2) observarea comportamentelor celorlalţi; 3) feedback-ul din partea celorlalţi; 4) starea noastră fiziologică. Un tânăr care încearcă să renunţe la fumat şi are frecvente eşecuri îşi dezvoltă un sentiment scăzut de autoeficacitate, ceea ce îl face să renunţe la modificarea comportamentului.

Conştientizarea tinerilor în legătură cu acest proces este importantă pentru formarea şi menţinerea comportamentelor corespunzătoare unui stil de viaţă sănătos. De cele mai multe ori, adolescenţii adoptă comportamentul de risc pentru a face faţă unor situaţii, ignorând consecinţele de lungă durată ale acestuia.

Comportamente protectoare ale sănătăţii:
- Exerciţiul fizic
- Alimentaţie echilibrată
- Balanţă între muncă-odihnă-recreere
- Protecţia faţă de expunerea prelungită la soare
- Verificări medicale periodice
- Utilizarea centurilor de siguranţă (în cazul maşinii)

- Utilizarea căştilor de protecţie (în cazul bicicletei şi motocicletei)
- Gândire pozitivă despre sine, lume şi viitor
- Relaționare interpersonală armonioasă
- Menținerea suportului social (familie, prieteni, confident)
- Controlul stresului
- Aderența la tratament în cazul îmbolnăvirilor

Funcțiile comportamentelor de risc pentru tineri (Nutbeam, Booth, 1994):
(a) exprimarea opoziției față de autoritatea adultului şi normele convenționale ale societății - ex. consumul de droguri;
(b) o modalitate de a se identifica cu grupul şi de a fi acceptat de grup -ex. fumatul;
(c) exprimarea şi confirmarea valorilor identității personale - ex. consumul de alcool;
(d) un semn de maturitate prin adoptarea unor comportamente adulte -ex. consumul de alcool, fumatul;
(e) mecanism de coping, de adaptare la situațiile de stres, frustrare, inadecvare, eşec sau la situațiile anticipate ca fiind de eşec - ex. consum de alcool, droguri, fumat;
(f) o funcție de recreere, amuzament, experiențe inedite sau pentru a "rupe" rutina - ex. consumul de droguri.

Studiile în domeniu arată că în general comportamentele de risc nu apar izolate ci într-un set comportamental. Relația dintre fumat, consumul de alcool şi consumul de droguri ca şi între consumul de alcool sau droguri şi actele sexuale neprotejate sunt cele mai semnificative. S-a evidențiat o relație inversă între fumat şi exercițiu fizic, tinerii care sunt activi din punct de vedere al activității fizice fumează într-o proporție semnificativ mai mică decât cei care sunt inactivi sportiv.
Adoptarea unor comportamente de risc poate duce uneori la dependență. Rolul prevenției în acest caz este esențial. Dependența de substanțe se referă la o utilizare repetitivă a unor substanțe psihoactive, în scopul producerii plăcerii sau evitării disconfortului fizic şi emoțional. Dependența de substanțe comportă trei aspecte importante: 1) substanța controlează comportamentul consumatorului prin nevoia de autoadministrare în mod repetat; 2) substanța afectează sistemul nervos central prin modificarea funcționării normale a creierului. Aceste modificări au ca şi efecte schimbări ale stărilor emoționale, gândirii şi percepției; 3) acționează ca o întărire (ca un stimul recompensă) ce susține dorința persoanei de a continua să consume substanța. în consecință, dependența de substanțe se caracterizează prin modificări negative comportamentale, afective, mentale şi de sănătate. Dependența este de mai multe tipuri:
- **dependența de nicotină**
- **dependența de alcool**
- **dependența de droguri**
- **dependența de medicamente** (ex. tranchilizante, somnifere)

Toate aceste categorii enunțate formează aşa numita **dependență de substanțe.** Există însă şi alte tipuri de dependență, cum ar fi de exemplu:
- dependența de internet
- dependența de jocuri de noroc
- dependența de relații interpersonale nesănătoase

Dependența de tutun, alcool sau droguri parcurge mai multe etape până se produce ca atare. Este important de specificat faptul că la fel ca şi adulții, adolescenții şi tinerii pot deveni dependenți atât de nicotină cât şi de alcool şi droguri. Etapele consumului de substanțe sunt:
- **consumul experimental,** în care elevul consumă substanța din curiozitate (ex. la o petrecere);
- **consum regulat,** în care elevul consumă substanța la diversele întâlniri cu colegii, prietenii;
- **consum devenit preocupare,** în care elevul obişnuieşte să consume alcool, droguri, tutun în multe situații şi căutarea acestor situații devine în sine un scop;
- **dependența,** este faza în care întregul comportament este controlat de nevoia organismului de a fuma sau consuma alcool sau droguri. *Persoana nu mai este liberă, este controlată de substanță.*

9.3. Fumatul şi dependența de nicotină

Fumatul este unul dintre cele mai controversate comportamente nesănătoase. Multă vreme s-a considerat că decizia de a fuma reprezintă o alegere în cunoştinţă de cauză; că oamenii sunt bine informaţi în momentul în care încep să fumeze şi, implicit, îşi asumă responsabilitatea acestui comportament şi a consecinţelor lui. Totuşi, studiile arată că 95% dintre fumători încep să fumeze înaintea vârstei de 20 de ani. întrebarea care se impune este în ce măsură aceşti tineri deţin informaţii pertinente şi suficiente referitoare la comportamentul de fumător şi la riscurile pe care le implică. Un studiu realizat pe un număr de 895 de adolescenţi referitor la atitudinile şi convingerile despre fumat a subliniat insuficienta informare despre prevalenta şi riscurile acestui comportament. Astfel, adolescenţii:

- au supraestimat numărul adulţilor şi al adolescenţilor care fumează;
- au subestimat ponderea persoanelor care au atitudini negative faţă de fumat;

r

- au considerat că sunt mai puţin expuşi riscurilor la bolile asociate fumatului.

Prevalenta acestor convingeri eronate era mult mai mare la adolescenţii: (a) care începuseră deja să fumeze; (b) la cei care aveau prieteni sau membri ai familiei care fumau; şi (c) la cei care intenţionau să înceapă să fumeze în viitorul apropiat.

Fumatul începe de obicei la o vârstă timpurie. Multe sondaje relevă faptul că mai mult de 15% dintre adolescenţii cu vârsta cuprinsă între 12-18 ani fumează regulat şi se consideră fumători. Fumatul este un comportament care se dezvoltă treptat, de la faza de experimentare la faza de dependenţă şi de formare a unei atitudini pozitive faţă de fumat.

Efectele fumatului asupra organismului

Fumul de ţigară este dăunător tuturor celor care îl inspiră, inclusiv nefumătorilor **(fumatul pasiv).** Acesta conţine aproximativ 4000 de substanţe chimice, dintre care 40 sunt cancerigene. Una din substanţele inhalate odată cu fumul de ţigară este nicotină. **Nicotină este un drog** care se află în tutun şi care are multe efecte negative asupra organismului, influenţează sistemul nervos într-un mod negativ şi produce grave probleme de sănătate, incluzând dependenţa. **Fumatul determină dependenţa de nicotină aşa cum poţi fi dependent de alcool sau alte droguri.**

Efectele nicotinei asupra organismului:

- creşterea ratei pulsului şi a respiraţiei;
- încetinirea activităţii musculare şi a reflexelor;
- forţează organismul să consume mai mult oxigen, ceea ce face mai dificilă funcţionarea inimii;

- creşte probabilitatea de a se forma "dopuri" în sânge - ceea ce poate duce la infarct miocardic.

Efectele asupra creierului:

- tulburări atenţionale;
- dificultăţi de învăţare;
- modificări ale dispoziţiei afective;
- încetinirea reacţiilor.

Când o persoană fumează, nicotină...

- ajunge rapid în sânge prin plămâni;
- ajunge la creier în 7 secunde de la inhalare;
- ajunge în alte organe - rinichi, pancreas, ficat.

Fumatul, prin substanţele pe care le conţine fumul de ţigară, afectează sănătatea în diverse moduri, cauzând: *cancer* (al plămânilor, buzelor, pancreasului, rinichilor sau creierului), *boli cardiovasculare, boli pulmonare, infarct miocardic, probleme cu sarcina* (femeile care fumează au un risc crescut de a avea copii bolnavi) (pentru identificarea efectelor fumatului asupra organismului, vezi fişa 24 din anexe).

Fumatul şi influenţa grupului

Grupul de apartenenţă joacă un rol important în formarea unor norme pozitive faţă de fumat la adolescenţi şi tineri. Studiile din domeniu (Schofield şi colab., 2001) au identificat la membrii grupului de apartenenţă similaritatea comportamentului de fumat. Grupurile sociale au un set de norme prin care grupul se defineşte şi se diferenţiază de alte grupuri. Comportamentul de grup este comportamentul indivizilor care împărtăşesc aceeaşi identitate socială. Sentimentul de apartenenţă la un grup este asociat cu uniformitatea stereotipă socială a comportamentelor, atitudinilor, percepţiilor şi

valorilor. Fumatul este un comportament complex manifestat cu predilecție în situații sociale şi astfel poate avea rolul unui "cod semiotic" prin care grupul se diferențiază de alte grupuri sociale. Forța influenței sociale produce omogenitate comportamentală în grupurile de prieteni. Observarea omogenității comportamentale a membrilor grupului arată că procesul de selecție a prietenilor se face pe baza similarității comportamentale. Tinerii îşi aleg prietenii care au comportamente similare cu ale lor. Comportamentul de grup implică conformitatea membrilor grupului la reprezentarea cognitivă a normelor şi comportamentelor stereotipe ale grupului. Noțiunea de percepție a presiunii sociale este relaționată cu conceptul de conformitate cu expectațiile celorlalți şi mai puțin cu propria reprezentare cognitivă a setului de norme a grupului.

Procesul de identificare cu grupul social are trei faze: 1) influența informațională - în care indivizii se definesc ca fiind membri ai unui grup sau categorie socială; 2) învățarea normelor stereotipe ale grupului; 3) asumarea normelor grupului şi astfel comportamentele lor devin normative. Tinerii au astfel un rol activ în selectarea grupului social de apartenență. Intervențiile anti-fumat

trebuie să descurajeze funcția socială a fumatului şi să încurajeze formarea altor norme sociale. Normele pro- şi anti-fumat sunt atribute stereotipe ale unui grup de adolescenți. Normele unui grup asociate cu fumatul au fost identificate ca fiind consumul de alcool sau alte droguri, participarea la petreceri, cluburi, atitudinea de respingere a normelor impuse de adult. Normele anti-fumat au fost asociate cu atitudini şi comportamente pozitive față de sport şi valori religioase puternice. Grupurile cu risc scăzut sunt cele care au ca valori sănătatea fizică prin participarea la activități sportive. Studiile arată că fumatul la tineri este asociat cu normele grupului de apartenență privind fumatul. Tinerii care se identifică mai puternic cu grupul de apartenență adoptă mai multe dintre comportamentele grupului decât cei cu o identificare scăzută față de grup. Identificarea de grup este asociată cu concordanța comportamentală a membrilor grupului. Tinerii care au comportamente discordante cu grupul de apartenență tind să-şi aleagă un grup care să fie în acord cu normele sale comportamentale. Consecințele acestor aspecte teoretice sunt foarte importante, astfel că activitățile şi campaniile de prevenție trebuie să sefocalizeze pe formarea unor valori pozitive față de un stil de viață sănătos şi mai puțin pe rolul presiunii grupului în adoptarea unor comportamente.

Dintre factorii de ordin social asociați cu fumatul, cel mai semnificativ este imaginea celui care fumează. Industria tutunului, prin reclamele şi campaniile publicitare realizate, promovează imaginea fumătorului rebel, liber, matur şi puternic. Adolescenții ajung astfel să considere fumatul un comportament ce corespunde acestei imagini. Modificarea acestei imagini este obiectivul fundamental al campaniilor anti-fumat, atât la nivelul şcolii cât şi la nivelul societății. Unul dintre cele mai importante mesaje pe care trebuie să le transmită campaniile anti-fumat este cel legat de valoarea unui stil de viață sănătos fără fumat care are ca şi consecințe atractivitatea fizică, sociabilitatea şi persuasiunea -norme importante pentru tineri.

Convingeri eronate ale adolescenților despre fumat

Există o serie de erori de gândire ale adolescenților relative la fumat. Aceste erori funcționează frecvent asemenea unor scheme cognitive dezadaptative, ce conservă şi întăresc comportamentul de fumător (pentru evaluarea convingerilor elevilor despre fumat, vezi şi fişa 21 de la anexe). Menționăm câteva din ele:

- *"Fumatul te face atractiv."*

Răspuns: realitatea este că fumatul te face rău mirositor şi îți îngălbeneşte dinții şi mâinile. Hainele tale vor mirosi urât, la fel ca şi respirația ta. Cum ar reacționa prietenul / prietena la o respirație urât mirositoare, la un păr care miroase a tutun?

- *"Fumatul te face independent şi mai matur."*

Răspuns: fumatul te face dependent şi nu mai ai control asupra ta. Fumatul nu te poate face mai inteligent, mai sofisticat, mai înțelept.

- *"Fumatul te face să te simți bine."*

Răspuns: în realitate, cei care fumează se simt obosiți, le este dificil să facă sport.

- *"Tutunul nu este un drog, nu-ți face nici un rău."*

Răspuns: fumatul produce efecte negative asupra sănătății şi este o dependență. Nu este uşor să te

laşi de fumat!
Una dintre cele mai frecvente greşeli ale programelor de prevenţie tradiţionale ale fumatului este focalizarea unidirecţională pe evidenţierea consecinţelor de lungă durată ale fumatului, cum ar fi aspectele legate de sănătate şi boală. Studiile arată că mesajul "Fumatul dăunează grav sănătăţii" nu are eficacitatea pe care şi-o doreau iniţial cei care au dezvoltat acest mod de prevenţie. Unul dintre principiile formării unui comportament este cel legat de funcţia imediată a întăririlor. Pentru ca un comportament să se formeze este important să fie întărit la intervale scurte de timp. Astfel că evidenţierea consecinţelor de lungă durată asupra sănătăţii a fumatului nu este suficient de relevantă pentru formarea unui comportament alternativ acestuia. In consecinţă, est€ mai eficient să focalizăm prevenţia şi formarea comportamentelor pozitive pentru sănătate prin analiza şi conştientizarea elevilor asupra consecinţelor imediate ale fumatului. Un exemplu este *evidenţierea beneficiilor* renunţării la fumat relevante pentru elevi. Aceste mesaje pot fi:
• Vei dobândi o formă fizică mai bună, prin creşterea rezistenţei organismului.
• Respiraţia, părul, hainele tale nu vor mai emana mirosul neplăcut de tutun.
• Dantura şi degetele tale nu vor mai fi îngălbenite.
• Vei economisi zilnic o sumă importantă de bani pe care poţi să-i foloseşti în alte scopuri.
• Eviţi riscul contractării unor boli grave, adesea incurabile, precum şi sensibilitatea la bolile infecţioase.
• Iţi vei prelungi durata de viaţă.
Prevenţia fumatului activ şi pasiv are ca şi componente:
• informaţii privind consecinţe sociale şi de sănătate, de scurtă durată şi de lungă durată ale fumatului;
• formarea unor valori şi atitudini pozitive faţă de un stil de viaţă sănătos;
• discutarea şi analizarea rolului influenţei grupului, a familiei şi a mass-mediei în formarea şi menţinerea atitudinilor faţă de fumat;
• dezvoltarea deprinderilor de comunicare, asertivitate şi de a face faţă presiunii grupului (deprinderea de a spune NU, "Nu mulţumesc, nu fumez.");

• dezvoltarea abilităţilor de luare a deciziilor, de gândire critică şi de management al stresului;
• dezvoltarea unor comportamente alternative. Fumatul este un comportament care are o anumită funcţie.

9.4. Alcoolul şi dependenţa de alcool

Deşi alcoolul a apărut iniţial din motive practice (înlocuirea apei de băut impure, oficierea unor ceremonii religioase etc.) utilizarea lui s-a schimbat ulterior. Oamenii au început să producă diferite tipuri de alcool, iar consumul de alcool a devenit parte din cultura europeană. Utilizarea lui a dus însă adesea la abuz. Indiferent dacă este sub formă de bere, vin sau lichior, băuturii» alcoolice sunt substanţe chimice care afectează activitatea mentală, emoţională şi comportamentală. **Alcoolul** este un drog puternic. Deoarece bătiturie alcoolice sunt atât de comune şi accesibile în cultura noastră, uităm că alcoolul este un drog cu efecte similare drogurilor interzise.
Iniţierea comportamentului de a consuma alcool se realizează prin învăţare socială - copiii şi adolescenţii învaţă, privind la cei maturi, că a consuma alcool este ceva plăcut, oamenii care beau sunt veseli, râd şi se simt bine. Curiozitatea şi dorinţa de a imita adulţii îi determină pe mulţi copii să încerce să consume la rândul lor alcool. Alcoolul devine astfel un risc din ce în ce mai mare pentru că poate fi acceptat şi încurajat de către cei din anturaj şi cel puţin temporar îi poate face să pară şi să se simtă mai mari. Consumul de alcool devine deci un comportament format pe baza învăţării sociale.
învăţarea socială a consumului de alcool presupune următoarele dimensiuni:
• . *învăţarea* acestui comportament se realizează prin observarea comportamentelor unor persoane importante pentru copil sau adolescent, cum ar fi membrii familiei, prietenii, celebrităţi, modele personale. *("A bea este ceva interesant, te face să te simţi bine, să Hi vesel).*
• *învăţarea socială* presupune şi formarea unor atitudini pozitive faţă de efectele alcoolului; adolescenţii învaţă astfel că a consuma alcool face parte dintr-un proces natural în urma căruia devii mai "sociabil" şi mai "matur".
• Adolescenţii continuă să consume alcool mai ales datorită *influenţei grupului.* în această etapă se

consolidează comportamentul lor de consum de alcool. Ca şi consecinţe ale acestora, adolescenţii tind să considere că relaţiile sociale sunt facilitate şi favorizate de acest comportament prin faptul că alcoolul îi determină să devină mai volubili şi mai lipsiţi de inhibiţii. Un alt mecanism al consumului de alcool este utilizarea acestuia

pentru rezolvarea situaţiilor de criză pentru care tânărul nu şi-a dezvoltat abilităţile necesare.

Efectele alcoolului

Există două tipuri de efecte ale consumului de băuturi alcoolice: *efectele de scurtă durată* şi *efectele pe termen lung.* Efectele imediate ale consumului de alcool sunt o uşoară relaxare, inhibiţii mai reduse şi reacţii mai lente. Cu cât este consumat mai mult alcool, cu atât acesta va produce mai multe modificări la nivel cognitiv, emoţional şi comportamental. Consumul de alcool în cantităţi mari şi pe o perioadă îndelungată poate duce la tulburări somatice şi psihologice grave. Alcoolul este o *substanţă toxică,* care are ca şi consecinţe: ciroza, boli cardiace, ulcer, cancer, boli psihice, afecţiuni fatale ale creierului (pentru identificarea de către elevi a efectelor alcoolului asupra organismului, utilizaţi fişa 24 din anexe).

Una dintre cele mai grave consecinţe ale consumului de alcool este alcoolismul. Organizaţia Mondială a Sănătăţii consideră **alcoolismul o boală.** Este o boală cronică, progresivă şi potenţial fatală prin consumul necontrolat de alcool. **Alcoolismul nu este o problemă de imoralitate sau de caracter slab.** Alcoolicii sunt persoane bolnave care au nevoie de sprijin şi tratament. Există o serie de instituţii şi asociaţii care au ca obiectiv recuperarea tinerilor şi adulţilor dependenţi de alcool. Unul dintre programele cu eficienţă ridicată în recuperare dezvoltat şi în ţara noastră este cel al Asociaţiei Alcoolicilor Anonimi (AA) ce oferă materiale informative şi servicii de consiliere şi terapie pentru persoanele dependente (adolescenţi şi adulţi) şi pentru familiile acestora.

Efectele consumului de alcool asupra tinerilor

1. Abuzul de alcool este cauza celor mai multe *accidente de maşină în* care sunt implicaţi tinerii. O treime din accidentele mortale sunt legate de consumul de alcool. In plus, mii de persoane sunt rănite grav în fiecare an. în 85% din cazuri, conducătorii implicaţi în accidente au consumat ocazional alcool. Deci, informaţi tinerii:

- să nu conducă niciodată după ce au consumat alcool;
- să refuze să intre într-o maşină în care conducătorul auto a consumat alcool;
- să insiste să conducă maşina cineva care nu a consumat deloc alcool. Mesajul transmis tinerilor trebuie să fie: *"Nu există nici o metodă miraculoasă pentru a elimina rapid efectele consumului de alcool. Un duş rece sau o cafea tare nu reduc alcoolemia "*

2. Consumul de alcool, chiar şi în cantităţi moderate creşte foarte mult riscul de a avea *raporturi sexuale neprotejate.* Mesajul transmis tinerilor trebuie să fie: *"Un singur raport sexual neprotejat te poate contamina cu virusul HIV (SIDA) sau cu alte boli cu transmitere sexuală."*

3. Consumul de alcool duce la *violenţă şi agresivitate.* Sub influenţa consumului de alcool poţi interpreta greşit o remarcă sau un gest, ceea ce poate duce la comportamente agresive şi violenţă.

Adolescenţii cave consumă alcool pot fi:

- **"sclavi ai grupului"** - cei care nu pot spune "NU" grupului de apartenenţă; care doresc prin adoptarea acestui comportament să fie acceptaţi sau să îşi câştige o anumită poziţie în grup! *"Beau fiindcă şi prietenii mei o fac ", "Beau fiindcă altfel ceilalţi vor râde de mine! "*
- **"sclavi ai propriei imagini"** - persoane care recurg la acest comportament pentru a-şi crea sau menţine o anumită imagine. *"Beau fiindcă asta fac bărbaţii! " "Beau fiindcă voi fi mai puternic şi mai interesant! "*
- **"sclavi ai propriilor slăbiciuni"** - persoane care consumă alcool fiindcă cred că acesta le va rezolva problemele. *"Am o groază de probleme pe care nu ştiu să le rezolv!", "Beau fiindcă îmi place!"*

r Pentru identificarea convingerilor elevilor faţă de consumul de alcool, utilizaţi fişa 22 din anexe. Discutaţi cu elevii fiecare item din chestionar şi oferiţi informaţii corecte despre alcool. Este recomandată integrarea mesajului de prevenire a consumului de alcool la diferitele activităţi şcolare şi extraşcolare

pentru formarea comportamentelor alternative consumului de alcool şi a unui sistem de valori care promovează sănătatea şi starea de bine fizică şi psihică.

Prevenția consumului de alcool are ca şi componente:

informații privind consecințele sociale şi de sănătate de scurtă şi de lungă durată ale consumului de alcool;

formarea unor valori şi atitudini pozitive față de un stil de viață sănătos;

discutarea şi analizarea rolului influenței grupului, a familiei şi a mass-mediei în formarea şi menținerea atitudinilor față de alcool;

discutarea modului în care alcoolul poate diminua performanțele şcolare, profesionale etc.

dezvoltarea deprinderilor de asertivitate şi de a face față presiunii grupului (deprinderea de a spune NU);

dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor, de gândire critică şi de management al stresului.

desfăşurarea de activități de recreere sănătoase, cum sunt: sportul, muzica, artele plastice, activități de club, voluntariatul.

9.5. Drogurile şi dependența de droguri

Drogul este o substanță a cărei utilizare creează dependență fizică şi psihică şi tulburări grave ale activității mentale, percepției şi comportamentului. Consumul de droguri este deja o problemă majoră a învățământului românesc.

Prevenția consumului de droguri este un proces complex la care trebuie să participe întreaga societate, familia, şcoala, elevii, organizațiile nonguvernamentale şi cele guvernamentale. Şcoala are un rol esențial în activitatea de prevenție, prin obiectivul ei de formare a unor elevi care pot lua decizii responsabile şi sănătoase. Elevii sunt din ce în ce mai expuşi consumului de droguri, de aceea au nevoie de informații corecte despre droguri şi de formarea unor atitudini adecvate față de consumul de droguri.

Tipurile de droguri

• *droguri de stimulare* (cannabis, amfetamine, cocaina) - accelerează funcționarea sistemului nervos central, producând alertă şi excitabilitate. Tinerii consumă aceste droguri din nevoia de** senzații tari, iar ca efect principal este deformarea imaginii realității şi scăderea percepției riscului.

• *droguri de relaxare* (tranchilizante, barbiturice, sedative) - cunoscute şi sub numele de sedative, încetinesc activitatea sistemului nervos central, produc o stare de relaxare şi induc somnul. Tinerii care consumă aceste droguri simt nevoia de a se proteja de solicitările şi stimulările din mediu, de a evita confruntarea cu problemele, din sentimentul de neputință în a face față solicitărilor. Efectele posibile sunt: vorbire neclară, dezorientare, comportament specific stării de ebrietate.

• *droguri halucinogene sau psihedelice* (L.S.D., ecstasy, mescalina) - produc tulburări ale funcționării intelectuale, inducând o stare pseudopsihotică cu iluzii şi halucinații. Efectele posibile sunt: o percepție alterată a timpului şi distanței, euforie şi comportament dezorientat.

Cei mai importanți factori care duc la formarea unor atitudini pozitive față de droguri sunt:

• *curiozitatea* - mulți tineri cred că dacă consumă droguri o singură dată nu vor deveni dependenți, dar în realitate este greu să te opreşti; **anumite droguri dau dependență după o singură doză;**

• *rezolvarea problemelor* - este important ca tânărul să înțeleagă că primul pas în rezolvarea problemelor este recunoaşterea lor şi nu evitarea acestora prin consumul unor substanțe;

• formarea unei *imagini sociale* - un tânăr care consumă droguri crede că poate câştiga aprecierea şi respectul celorlalți, dar de cele mai multe ori este izolat de colegi şi prieteni şi creşte riscul de a se afla în situații ridicole;

• *presiunea grupului* - să fie la fel ca ceilalți din grup; unii tineri consumă droguri pentru că prietenii lor consumă şi ei droguri;

• *o stimă de sine scăzută* - un tânăr cu o stimă de sine scăzută poate consuma droguri pentru a se simți mai curajos, mai valoros sau mai interesant; în realitate însă, consumul de droguri te controlează şi manipulează şi duce la pierderea libertății de decizie;

• *un răspuns la singurătate* - unii tineri pot consuma droguri datorită problemelor pe care le au, a dificultăților de relaționare şi comunicare.

Convingeri ale adolescenților față de droguri care cresc riscul implicării lor în consumul de substanțe

"Consumul unui drog o singură dată nu are efecte negative." **Fals!** Orice consum de droguri poate avea consecințe grave: comportamente sexuale de risc, accidente de maşină, intoxicație sau chiar moarte. Multe dintre droguri dau dependență după primul consum «

"Adolescenții, tinerii nu pot deveni dependenți." **Fals!** Dependența nu are limite de vârstă, rasă sau poziție socială. *

"Este uşor să te opreşti dacă doreşti." **Fals!** Cei care consumă alcool sau alte droguri cred că pot să renunțe oricând, dar este un proces dificil, care necesită un suport profesional.

"Consumul de alcool sau droguri iți rezolvă problemele. " **Fals!** Alcoolul şi drogurile (inclusiv nicotină) afectează grav organismul şi îți creează multe probleme de sănătate fizică şi psihică. Acestea reduc capacitatea de concentrare şi scad eficiența abilităților cognitive, ceea ce duce la o accentuare a problemelor.

"Drogul te face să comunici mai uşor. " **Fals!** El te izolează şi te îndepărte.ază de ceilalți.

"Drogul te face să te simți liber/" **Fals!** El te face dependent, lipsit de control asupra vieții tale şi poate provoca moartea.

"Numai indivizii slabi ajung dependenți de droguri!" **Fals!** Oricine poate deveni dependent de droguri dacă nu este conştient de consecințele consumului.

"Drogurile sunt oferite numai de străini/" **Fals!** Cel mai adesea sunt oferite de un cunoscut, un coleg, care doreşte să aibă un partener în consumul de droguri.

Pentru evaluarea convingerilor eronate față de droguri, utilizați şi fişa 23 din anexe. Oferiți informații corecte elevilor pentru ca aceştia să-şi formeze o reprezentare corectă a consecințelor consumului de droguri.

Mesajele transmise elevilor trebuie să pună în evidență **efectele grave** ale consumului de droguri:

• ACCIDENTE DE MAŞINĂ - consumul de droguri este una din cauzele principale ale accidentelor de maşină în care sunt implicați adolescenții şi tinerii.

• VIOLENȚĂ ŞI DELINCVENTĂ - adolescenții care consumă droguri (chiar şi pentru prima dată!) sunt predispuşi la violență şi comportamente delincvente.

• COMPORTAMENTE SEXUALE DE RISC - responsabilitatea este afectată sub influența alcoolului sau drogurilor, astfel că riscul pentru sarcini nedorite, infectarea cu boli cu transmitere sexuală sau SIDA este foarte mare.

• COSTURI EMOȚIONALE - consumul de droguri îți scade stima de sine, eşti mai deprimat, mai agresiv, îți pierzi respectul prietenilor, ai probleme cu părinții şi la şcoală.

• SUICIDUL - în multe cazuri consumul de droguri duce la suicid.

Profesorii-consilieri au responsabilitatea de a semnala comportamentele directe şi indirecte ale consumului de droguri şi a solicita ajutorul părinților şi a specialiştilor în abordarea elevului care consumă droguri. Comportamentele indirecte nu înseamnă în mod obligatoriu consum de droguri dar pot să constituie semne de alarmă. Pot fi observate mai multe astfel de comportamente, cele mai cunoscute fiind:

• schimbarea bruscă a comportamentului, elevul nu mai este aşa cum era înainte; • trece fără motiv de la veselie la tristețe; • devine agresiv fără motiv; • îşi pierde apetitul chiar şi pentru alimentele favorite; • îşi pierde interesul față de şcoală, activitățile preferate (film, muzică, artă, sport, lecturi); • este somnolent şi apatic fără motiv; • are probleme financiare şi îi dispar	• devine iritat şi necomunicativ când cineva îi pune întrebări despre consumul de alcool sau droguri, neagă că ar avea o problemă; • utilizează alcool sau droguri cu regularitate şi în anumite perioade ale zilei (în fiecare seară sau în fiecare dimineață înainte de a merge la şcoală); • continuă să consume alcool chiar şi când ceilalți nu mai consumă (de exemplu, la o petrecere); • are probleme de memorie - uită evenimente care s-au petrecut în timpul consumului de

lucruri de valoare (ceas, casetofon, bicicletă); • şi-a schimbat grupul de prieteni; • îşi ascunde noii prieteni şi nu vorbeşte despre preocupările lor; • este în compania unor persoane care consumă alcool sau droguri; • prezintă modificări afective şi comportamentale: este mai agresiv sau mai ostil, devine izolat, retras sau deprimat; • are probleme acasă datorită consumului de alcool sau droguri; • consumă alcool sau droguri în cantităţi mari;	alcool sau droguri; • este "beat" sau "ameţit" la şcoală; • pleacă de la şcoală pentru a consuma alcool sau droguri; • rămâne corigent sau repetent; • are probleme la şcoală datorită consumului de alcool sau droguri; • îşi asumă riscuri în timpul consumului de alcool sau droguri, cum ar fi sexul neprotejat; • încalcă legea când este sub influenţa alcoolului sau drogurilor; • conduce maşina sub influenţa alcoolului sau drogurilor; • este implicat în accidente de maşină cauzate de consumul de alcool sau droguri.

Exemple de comportamente alternative fumatului, consumului de alcool şi a consumului de droguri:

Nivel al experienţei	Comportamente alternative
Fizică: stare de bine	Exerciţii de relaxare Dans şi antrenament al mişcărilor Recreere fizică, sport Masaj
Socială: identificare Şi implicare socială	Implicarea în acţiuni comunitare, care pot oferi satisfacţie Implicarea în activităţi de ajutorare socială Activităţi de voluntariat
Intelectuală	Hobbiuri, lectură, antrenamente mnezice «
Creativă	Practicarea muzicii, picturii, artei fotografice
Interpersonală	Discuţii de grup, participarea la activităţi de grup, relaţionarea cu alte persoane Dezvoltarea abilităţilor de comunicare
Filozofică, spirituală	Consiliere orientată pe clarificarea valorilor Studiul filosofiei, literaturii universale, istoriei, literaturii spirituale şi a diferitelor sisteme de credinţe Meditaţie, contemplare

Prevenţia consumului de droguri are ca şi componente:
informaţii despre consecinţele de sănătate şi sociale ale consumului de droguri;
formarea unor valori şi atitudini pozitive faţă de un stil de viaţă sănătos;
discutarea şi analizarea rolului influenţei grupului în consumul de droguri;
dezvoltarea deprinderilor de management al situaţiilor de criză prin învăţarea unor strategii de coping adaptative;
dezvoltarea deprinderilor de management al conflictelor şi luare de decizii responsabile;
discutarea modului în care drogurile îţi controlează modul în care gândeşti, simţi şi te comporţi;
desfăşurarea de activităţi de recreere sănătoase, cum ar fi participarea la acţiuni de voluntariat (ex. programe de prevenţie a consumului de droguri).

în concluzie vă prezentăm câteva dintre cele mai importante **dificultăţi ale programelor de educaţie a unui stil de viaţă sănătos** identificate de studiile de specialitate sunt (Sarafino, 1998; Taylor, 1999):
a) Consecinţele pozitive ale comportamentelor sănătoase apar după intervale de timp mari. De exemplu, practicarea sportului are ca şi consecinţe pe termen lung îmbunătăţirea stării de bine fizice şi

psihice, iar consecinţele nepracticării exerciţiului fizic - starea fizică şi psihică înrăutăţită - nu se materializează decât foarte târziu. Acest lucru face mai dificilă focalizarea pe aceste consecinţe de lungă durată.

b) Comportamentele de risc sunt foarte greu de schimbat. Adicţiile, cum ar fi fumatul sau consumul de alcool şi droguri sunt foarte greu de modificat şi solicită din partea persoanei şi a familiei foarte mult efort consecvent în timp. Procesul de modificare a unui comportament de risc (chiar dacă nu este o adicţie) este un proces îndelungat, datorită factorilor care menţin comportamentul şi necesită realizarea unui plan de modificare de lungă durată. ,.

c) Multe dintre comportamentele de risc au mai multe consecinţe pozitive imediate decât comportamentele sănătoase. Ca urmare, multe persoane optează pentru comportamentul care îi oferă recompensa pozitivă imediată, fără a lua în considerare consecinţele negative pe termen lung. Conştientizarea elevilor privind consecinţele complexe ale comportamentelor şi evitarea moralizării şi etichetării lor este esenţială în procesul de formare a unor atitudini pozitive faţă de un stil de viaţă sănătos.

Bibliografie:

Baban, A., (1998). *Stres şi personalitate.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Maibach, E., Parrot, L.R. (1995). *Designing health messages - Approaches from Communication Theory and Public Health Practice.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Flay, B.R. (1985). Prosocial approaches to smoking prevention: A review of findings. *Health Psychology,* 4, 449-488.

Sarafino, E. P. (1998). *Health psychology: Biopsychosocial interactions (3rd ed.).* Brisbane: John Wiley and Sons.

Schofield, P.E, Pattinson, E.P, Hill, D., Borland, R., (2001). The Influence of group identification on the adopticm of peer group smoking norms. *Psychology and Health,* voi. 16.

Sheridan, C.L., Radmacher, S.A., (1992). *Health Psychology - Challenging the Biomedical Model.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Taylor, S. E. (1999). *Health psychology (4th ed.).* New York: McGraw-Hill.

Capitolul 10
PSIHOSEXUALITATEA

10.1. Sexualitatea - dimensiune complexă a fiinţei umane

Sexualitatea este o componentă esenţială a vieţii "oricărei persoane. Aspectele sale psihologice, biologice şi sociale sunt într-o relaţie de interdependenţă, conferindu-i astfel un caracter complex. în procesai de formare al adolescentului, rolul sexualităţii este pregnant, contribuind la conturarea identităţii de sine şi a celei sociale. Dezvoltarea unei sexualităţi armonioase la copii şi adolescenţi contribuie la formarea unei personalităţi armonioase şi în relaţie echilibrată cu sine şi ceilalţi. Este falsă echivalarea sexualităţii cu relaţia sexuală. Ceea ce contează mai mult în dezvoltarea unei sexualităţi armonioase este modul în care adolescentul se defineşte pe sine ca persoană în raport cu el şi ceilalţi, modul în care înţelege sentimentele de iubire, afecţiune, prietenie, intimitate, modul în care ia decizii şi îşi asumă responsabil deciziile luate. Sănătatea sexuală înseamnă sănătatea întregului corp şi a universului psihic al adolescentului. în ultimul deceniu, dreptul la educaţie sexuală a copiilor şi tinerilor este văzut ca un drept uman fundamental care trebuie respectat de orice societate democratică. Sexualitatea este un subiect foarte vast şi nu ne propunem să îl epuizăm în acest capitol. Ceea ce dorim este să transmitem câteva repere generale de înţelegere şi abordare cu elevii de vârstă şcolară (de la ciclu primar până la cel liceal) a sexualităţii. Pudoarea prost înţeleasă şi moralitatea ipocrită (care au dominat atâtea decenii abordarea acestui subiect în România) nu mai pot să fie atitudini exprimate de persoane cu un rol fundamental în educarea copiilor şi tinerilor. Din fericire, astăzi există şi la noi în ţară un număr mare de publicaţii de specialitate care vin în ajutorul profesorilor (vezi bibliografia). Trebuie totuşi să menţionăm că unele dintre acestea mai păstrează încă un ton moralizator (ex. tânărul trebuie să înveţe să îşi formeze un caracter puternic şi să dobândească un control puternic asupra impulsurilor sexuale), uneori chiar inchizitoral (ex. anumite practici sexuale, sau exprimarea lor în

exces sunt tipice persoanelor deviante, tinerilor debusolați), alteori oferă informații false (ex. masturbarea duce la impotență sau la nevroză). Educația sexuală nu are ca scop prezentarea sexualității umane ca un instinct biologic care, în absența unui cenzuri personale şi sociale puternice, duce la comportamente delincvente. Educația sexuală nu trebuie să prezinte sexualitatea ca

o "amenințare" pentru propria persoană şi pentru alții. Sexualitatea este o componentă pozitivă a personalității şi vieții, alături de componenta spirituală, emoțională, socială, mentală, profesională.

10.2. Scopul educației sexuale

Scopul fundamental al educației psihosexuale este promovarea sănătății sexuale şi implicit a sănătății psihice, fizice, emoționale, sociale şi spirituale, cu alte cuvinte, a stării generale de bine. Organizația Mondială a Sănătății defineşte sănătatea sexuală ca "integrarea aspectelor fizice, emoționale, cognitive şi sociale în procesul dezvoltării pozitive a personalității, în care fiecare persoană are dreptul la informații adecvate şi relații sexuale responsabile."

Programele tradiționale de educație pentru sănătate sexuală erau focalizate pe oferirea de informații despre reproducerea umană, anatomia şi fiziologia umană, metode de contracepție, boli cu transmitere sexuală. fîducația sexuală era oferită doar adolescenților (12-18 ani), ignorându-se astfel că despre ea se poate vorbi de la o vârstă foarte mică. De asemenea, ea avea ca scop doar prevenirea unor "dezastre" (ex. sarcina nedorită, bolile cu transmitere sexuală, violul) prin întreținerea fricii şi a sentimentului de culpabilitate. Aspectele pozitive ale sexualității erau ignorate. Discuțiile despre masturbare, homosexualitate, avort, menținerea rolurilor tradiționale ale femeilor şi bărbaților erau evitate. Cercetările în domeniu au arătat însă că aceste programe au o eficiență redusă, iar uneori efecte negative sau contrare. Un alt aspect limitativ al programelor tradiționale este faptul că intervențiile nu erau integrate într-un proces de dezvoltare a sănătății emoționale, cognitive, sociale şi comportamentale (Hyde, 1994). Astăzi, fiecare adult, şcoală, instituție, comunitate, societate, trebuie să accepte că sexualitatea este un aspect natural şi firesc al vieții fiecărui copil, adolescent, adult, vârstnic şi că ignorarea acestui adevăr reprezintă o încălcare a unui drept uman fundamental, dreptul la sănătate, armonie şi calitatea vieții.

Educația pentru sănătate sexuală este un proces continuu ce se realizează pe parcursul întregii dezvoltări, cu elemente specifice fiecărei vârste şi nivelului de dezvoltare intelectuală şi emoțională. încă de la vârste foarte mici copiii devin interesați de subiectele privind sexualitatea. Din nefericire, copiii îşi însuşesc de cele mai multe ori aceste informații de la colegii de joacă, prieteni, reviste de diverse facturi. Există riscul ca informațiile să fie eronate şi astfel se perpetuează -atitudini care conduc la comportamente sexuale de risc (începerea prematură a vieții sexuale, neutilizarea mijloacelor de contracepție şi protecție). Deseori părinții evită discutarea acestor teme cu copiii lor. Tocmai de aceea şcolii îi revine un rol fundamental în oferirea unei percepții adecvate asupra sexualității, în asigurarea cadrului în care elevii pot să discute liber despre sexualitate. Totodată, abordarea sexualității doar la vârsta adolescenței şi focalizat doar pe reproducere şi contracepție are ca rezultat menținerea convingerii că sexualitatea este similară cu

relația sexuală. în acest mod nu se percepe aria largă pe care o implică sexualitatea, începând cu acceptarea propriei corporalități şi terminând cu deciziile responsabile pe care le implică. Programele de educație pentru sănătate sexuală trebuie realizate adecvat vârstei şi nivelului de dezvoltare intelectuală şi emoțională a elevului. Pe lângă faptul că psihosexualitatea este o componentă esențială a procesului de dezvoltare a unei personalități armonioase, mai există o serie de motive pentru care abordarea acesteia este esențială:

- scăderea vârstei la care adolescenții devin activi sexual;
- creşterea incidenței contaminării HIV - SIDA;
- creşterea incidenței contaminării cu alte boli cu transmitere sexuală;
- creşterea numărului de sarcini nedorite în rândul adolescentelor;
- creşterea numărului de abuzuri sexuale - viol, hărțuire sexuală, incest;
- numărul crescut de avorturi în rândul adolescentelor.

Este nefondată convingerea părinților şi a profesorilor că a educa sexual copiii şi tinerii presupune transmiterea de informații "tehnice" despre biologia şi fiziologia actului sexual. Probabil din această

convingere inadecvat apare eludarea sarcinii de "educator sexual", atât a profesorilor cât şi a părinților. Responsabilitatea ei este delegată către aşa numitele "persoane de specialitate" (medic, asistent medical, psiholog). Printr-o astfel de delegare se medicalizează un aspect natural al vieții oricărui adolescent. Nu are aşa mare relevanță cantitatea de informații despre sexualitate, cât mesajul că şcoala **este** şi **trebuie să fie** un loc în care elevii vorbesc deschis, onest şi fără inhibiții, împreună cu profesorul, despre una dintre componentele personalității lor. Copiii şi adolescenții nu vor mai echivala sexualitatea cu un subiect tabu, care nu poate fi discutat împreună cu adulții. Elementul esențial al procesului de educație pentru sănătatea sexuală este promovarea unor valori adecvate privind sexualitatea proprie şi a celorlalți.

Valorile sexualității:

- Sexualitatea este o componentă sănătoasă şi naturală a vieții.
- Toate persoanele sunt sexuale.
- Sexualitatea include dimensiuni fizice, etice, spirituale, psihologice şi emoționale.
- Toate persoanele au dreptul şi obligația să ia decizii sexuale responsabile.
- Toate deciziile sexuale au consecințe emoționale, comportamentale sau de sănătate.
- Indivizii şi societatea beneficiază când copii discută despre sexualitate ca de un proces natural în atingerea maturității psihice.
- Implicarea prematură în comportamente sexuale presupune riscuri.
- Tinerii care sunt implicați într-o relație sexuală au nevoie de acces la informație despre serviciile de planificare familială şi îngrijire medicală.
- Persoanele îşi exprimă sexualitatea în moduri diferite.

- Oamenii trebuie să respecte şi să accepte diversitatea valorilor şi credințelor despre sexualitate care există în comunitatea respectivă.
- Abstinența sexuală este cea mai eficientă metodă de a preveni sarcina nedorită şi infecția HIV/SIDA.

Educația pentru sănătatea sexuală este un proces de formare de atitudini, convingeri şi valori despre identitate de sine, imagine corporală, relații interpersonale, intimitate şi iubire, comunicare, decizie şi responsabilitate. Educația sexuală se adresează componentelor psihologice (cognitivă, emoțională, comportamentală) sociale, spirituale şi biologice ale sănătății. Programele eficiente de educație psihosexuală se focalizează pe atingerea a 4 obiective fundamentale:

1. *formarea de convingeri, valori şi atitudini despre sine şi ceilalți* - oferirea unui cadru adecvat în care adolescenții să aibă posibilitatea de a-şi explora propria persoană şi evalua atitudinile sexuale cu scopul dezvoltării propriilor valori. Formarea acestor valori are ca şi suport dezvoltarea stimei de sine şi a responsabilității față de sine şi fațS deceilalți în manifestarea sexualității; a capacității de a face distincția dintre iubire şi atracție sexuală, iubire şi camaraderie; a înțelegerii consecințelor comportamentului sexual activ; a menținerii unui echilibru între nevoia de independență şi rolul de fiu/fiică, elev, frate/soră; a capacității de a spune NU, respectiv de a accepta un refuz; perceperea efectelor streotipiilor de gen social asupra propriei persoane (ex. pentru că sunt fată/băiat trebuie să....) şi înțelegerea faptului că băieții şi fetele au drepturi şi responsabilități egale;
2. *dezvoltarea deprinderilor de relaționare interpersonală* - oferirea unui cadru adecvat pentru dezvoltarea deprinderilor de comunicare şi relaționare pozitivă cu persoane de sex opus, cu cele adulte; de exprimare a afectivității, iubirii şi intimității conform propriilor valori; de a face față presiunii grupului, partenerului şi mass-mediei; de a se opune relațiilor de manipulare şi exploatare; de management al situațiilor de conflict dintr-o relație; de negociere şi stabilire de limite;
3. *dezvoltarea responsabilității față de sine şi ceilalți* - formarea de atitudini şi comportamente responsabile față de propria sexualitate şi cea a partenerului; perceperea faptului că exprimarea iubirii romantice poate lua şi alte forme, şi fără exprimări sexuale; diferențiere între comportamentele sexuale cu risc crescut față de cele cu risc redus; perceperea beneficiilor întârzierii debutului de viață sexuală şi a abstinenței de la sex în situații de risc; încurajarea utilizării metodelor contraceptive şi a metodelor de protejare a sănătății sexuale; respectarea deciziei celuilalt, respectarea confidențialității; decizii responsabile privind viața de cuplu şi viața de familie; trasarea unor scopuri de durată medie şi a unor planuri de viitor. Programele de educație sexuală se focalizează şi asupra dezvoltării abilităților de evitare a relațiilor de abuz fizic, emoțional sau sexual. O componentă centrală a promovării educației

sexuale este dezvoltarea

implicării adolescenţilor în participarea la activităţi de voluntariat pentru educarea celorlalţi tineri din şcoală şi comunitate.
informarea - oferirea unor cunoştinţe despre creştere şi dezvoltare, anatomia şi fiziologia reproducerii, comportament sexual, sarcină, avort, metode contraceptive, abuz sexual, boli cu transmitere sexuală (BTS), HIV/SIDA, servicii medicale, sociale şi psihologice, instituţii şi organizaţii din comunitate care asistă dezvoltarea copiilor şi tinerilor în acest domeniu.

10.3. Tematica orelor de educaţie sexuală

Integrarea sexualităţii în dezvoltarea psihologică presupune luarea în considerare în programele de educaţie a celor 6 componente de bază: dezvoltare umană, relaţii interpersonale, deprinderi personale, comportament sexual, sănătate sexuală, societate şi cultură. Toate aceste componente se abordează la toate vârstele într-un proces de complementaritate, esenţial pentru o dezvoltare»" armonioasă.
Prezentăm în continuare succint câteva repere generale pentru educaţia psihosexuală. Pentru o detaliere a posibilelor teme ce pot fi abordate în cadrul orelor de dirigenţie, consultaţi programa propusă şi anexată la sfârşitul cărţii.

1. Dezvoltarea umană

Acceptarea şi aprecierea propriului corp
Formarea unei imagini corporale realiste
Căutarea de informaţii despre dezvoltarea sexuală
Acceptarea dezvoltării sexuale ca o componentă a dezvoltării umane
Interacţiunea cu ambele sexe într-un mod potrivit şi respectuos
Acceptarea diferenţelor de gen
Respectarea orientării sexuale a celorlalţi

Relaţiile interpersonale

Dezvoltarea deprinderilor de relaţionare pozitivă
Exprimarea dragostei şi intimităţii în moduri diferite şi responsabile
Dezvoltarea şi menţinerea relaţiilor semnificative
Evitarea relaţiilor de exploatare şi de manipulare
Formarea unor atitudini pozitive faţă de relaţiile de prietenie
Luarea de decizii privind stilul de viaţă sănătos

Deprinderi personale

A trăi potrivit propriilor valori
Asumarea responsabilităţii pentru propriul corp
Luarea de decizii responsabile
Dezvoltarea asertivităţii
Comunicarea eficace cu familia, colegii şi prietenii
Abilitatea de a face faţă presiunii grupului

4. Comportament sexual

- Trăirea unor sentimente sexuale fără a le exprima printr-un act sexual
- Căutarea de noi informaţii pentru dezvoltarea sexualităţii
- Implicarea în relaţii sexuale caracterizate prin responsabilitate, onestitate şi încredere
- Exprimarea propriei sexualităţi respectând drepturile altora
- Exprimarea sexualităţii potrivit propriilor valori

5. Sănătate sexuală

- Cunoaşterea şi utilizarea metodelor de contracepţie pentru a evita sarcinile nedorite
- Evitarea contactării sau transmiterii bolilor cu transmitere sexuală
- Informare privind modalităţile de prevenire a infectării cu virusul HIV
- Informare privind SIDA *n*
- Prevenirea abuzului sexual

6. Societate şi cultură

- Evaluarea impactului familiei, culturii, religiei, mass-mediei asupra convingerilor, valorilor

şi comportamentelor legate de sexualitate
- Respingerea abordării vulgare şi de tip pornografic a sexualităţii şi valorilor sexuale
- Atitudine critică faţă de percepţia socială a femeii ca "obiect sexual"
- Implicarea în programele educative de educaţie pentru sănătate sexuală
- Demonstrarea toleranţei faţă de cei cu stiluri de viaţă şi valori sexuale diferite

Atitudinile eronate faţă de sexualitate sunt generate de aşa numitele **"mituri".** Acestea sunt convingeri iraţionale, neadevăruri, larg răspândite într-o anumită cultură sau societate, astfel încât sunt considerate naturale şi reale. Miturile furnizează răspunsuri gata "confecţionate" la întrebările general umane despre noi înşine, despre alţii (bărbaţi-femei), despre relaţiile noastre şi mediul în care trăim şi, dacă nu sunt identificate, pot să influenţeze negativ comportamentul, mai ales al tinerilor, dar nu numai. Elevii pot fi învăţaţi să identifice miturile şi să le combată atât atitudinal cât şi comportamental. Fiecare din miturile prezentate mai jos pot constitui punctul de plecare a unor discuţii de tip dezbatere, sau a unor exerciţii prin care elevii ajung să înţeleagă consecinţele grave (uneori fatale **-ex.** contaminare HIV) a acestor mituri acceptate şi puse în practică de ei.

Deseori miturile despre sexualitate decurg din menţinerea unei imagini tradiţionale, de tip patriarhal, a rolurilor de sex. Aceste roluri poartă numele de *gen social* (gender). Conceptul de gen social a fost lansat ca răspuns la nevoia de a face distincţie între caracteristicile biologice ale bărbatului şi femeii şi cele construite social şi cultural. Noţiunea de gen social are ca scop depăşirea perspectivei reducţioniste referitoare la *biologia ca şi destin.* Cu alte cuvinte, conceptele *de sex şi gender (gen social)* sunt utile în scopul contrastării setului de fapte biologice

celor culturale. Cu alte cuvinte, masculinitatea şi feminitate există doar în mintea celui care percepe. Biologia determină dacă suntem băiat sau fată. Cultura determină ceea ce înseamnă să fii "bărbat" sau "femeie" şi ce tipuri de comportament sau trăsături de personalitate sunt dezirabile pentru fiecare. Altfel spus, feminitatea şi masculinitatea reprezintă ceea ce aşteaptă alţii de la femei şi bărbaţi. Deci, feminitatea şi masculinitatea nu sunt altceva decât construcţii sociale. Prin intermediul miturilor, ca forme de comunicare culturală, semnificaţia noţiunilor de femeie şi bărbat este naturalizată şi biologizată, şi astfel deghizată cu consecinţe negative atât pentru femei cât şi pentru bărbaţi. Şcolii îi revine un rol important în combaterea menţinerii rolurilor sociale tradiţionale (vezi fişa 25 din anexe).

Miturile adolescenţilor despre sexualitate:

Este inacceptabil pentru un bărbat să fie virgin. H

Doar făcând dragoste ne vom dovedi unul altuia cât de mult ne iubim.

Bărbaţii trebuie să-şi manifeste masculinitatea: fizică şi sexuală.

Impulsurile sexuale sunt mai puternice la bărbaţi.

Bărbaţii trebuie să aibă relaţii sexuale cu cât mai multe fete pentru a dobândi experienţă.

Fetelor le face plăcere la fel de mult ca şi băieţilor să facă SEX, dar ele trebuie să spună NU pentru a-şi menţine reputaţia.

Când fetele spun NU este de fapt POATE sau DA.

Bărbaţii nu vorbesc despre SEX, ei îl practică.

Dacă nu fac dragoste cu el am să îl pierd.

Fetelor le face plăcere să fie convinse mai mult timp (chiar şi lacrimile fac parte din ritualul firesc).

Băieţii trebuie să fie iniţiatorii actului sexual.

Fetelor le plac băieţii care deţin controlul.

După ce un băiat se excită, el nu se mai poate controla.

O fată nu poate rămâne gravidă după primul act sexual.

Poate am noroc şi nu rămân gravidă.

Dacă o fată foloseşte metode contraceptive probabil nu este prea "cuminte".

Iubirea între doi tineri înseamnă întotdeauna şi relaţii sexuale.

Contactul fizic trebuie întotdeauna să ducă la sex.

Bărbaţii trebuie să fie performanţă în domeniul sexual.

O femeie modernă trebuie să aibă relaţii sexuale premaritale.

Bărbatul trebuie să aibă controlul în relaţiile sexuale.

Femeia trebuie să răspundă întotdeauna inițiativelor sexuale ale bărbatului.
Bărbații doresc întotdeauna să facă sex.
Este prea jenant să vorbesc cu prietena/prietenul meu despre prezervative.
Prezervativele diminuează spontaneitatea şi plăcerea actului sexual.
Cei mai mulți adolescenți şi-au început viața sexuală.
Viata sexuală este o cale de a deveni adult.

HIV/SIDA

Astăzi, când boala SIDA a ajuns să fie denumită "flagel mondial" şi riscul contaminării cu virusul HIV "pandemie" (viteză şi arie de contaminare mai mare decât în cazul unei epidemii), educația sexuală nu poate ignora această realitate "postmodernă":

- pe mapamond, în fiecare zi, aproximativ 16.000 de persoane se infectează cu HIV;
- în lume există aproximativ 40 milioane de persoane infectate cu HIV;
- de la declanşarea epidemiei au murit 18,8 milioane de oameni;
- numai în anul 1999, 620.000 de copiii sub 15 ani au fost infectați cu virsul HIV;
- Centrul de Statistică al Statelor Unite estimează că dacă prevenția nu este intensificată, în anul 2010, SIDA va produce o creştere a mortalității infantile cu pană la 75%; "
- România se situează pe primul loc în Europa în ceea ce priveşte numărul de copii bolnavi de SIDA; *
- în ultimii ani a crescut îngrijorător de mult numărul tinerilor din România infectați cu HIV.
- nu există tratament sau vaccin pentru SIDA.
- simptomatologia bolii poate fi ameliorată sau întârziată, dar SIDA este o boală letală.

Ce **este SIDA** ?

SIDA este o boală infecțioasă denumită *sindromul imunodeficienței dobândite,* provocată de virusul HIV care, pătruns în organism, distruge sistemul de apărare imunitar. SIDA este manifestarea finală, gravă a infecției cu HIV. Cele mai multe persoane infectate evoluează la stadiul de SIDA în decurs de câțiva ani: 5-7 ani la copiii şi 7-10 ani la adulți.

Virusul HIV este limfotrop şi neurotrop. El atacă limfocitele T4 şi produce o distrugere progresivă a acestor celule. în timp ce la o persoană sănătoasă numărul limfocitelor este de 800-1200/mm3, aceasta poate ajunge sub 200 limfocite T4/mm3 la persoanele infectate, decesul survenind la aproximativ 50 celule/mm3. Rezultatele clinice ale distrugerii limfocitelor T4 sunt reprezentate de apariția unor infecții severe, adesea letale, infecții care ar fi evitate dacă organismul ar putea să se apere. Alte consecințe severe frecvente sunt encefalita subacută şi demența subcorticală. Perioada în care virusul declanşează boala este de 5-10 ani de la contaminare. Este foarte important ca elevii să ştie că în această perioadă persoana infectată nu are manifestări ale infectării (nu pare bolnav) însă ea poate transmite virusul.

Virusul imunodeficienței umane (HIV), agentul care cauzează SIDA, se transmite în primul rând prin schimbul de lichide corporale. **Virusul HIV se transmite prin trei căi:** *transmitere sexuală:* prin contact sexual vaginal, anal sau

oral neprotejat (fără prezervativ); *transmitere sangvină:* prin folosirea de seringi şi instrumente medicale tăioase nesterilizate, prin transfuzie sau contact cu sânge infectat; *transmitereperinatală:* în timpul sarcinii, naşterii sau alăptării. **Virusul nu se transmite:** prin mângâierea sau îmbrățişarea unei persoane care are SIDA; prin contactul cu obiecte utilizate în comun cu o persoană bolnavă de SIDA - pahar, stilou, carte; prin transpirație, sărut, salivă; dacă împărți sandwich-ul sau bei din acelaşi pahar cu un seropozitiv; dacă o persoană tuşeşte sau strănută pe tine; prin bazinul de înot.

Persoane cu risc crescut pentru infectarea cu HIV sunt persoanele care au contacte sexuale neprotejate, persoanele care nu au un partener stabil şi nu utilizează prezervativul, persoanele dependente de droguri - prin injectarea intravenoasă a drogului, cele ale căror partener sexual este dependent de droguri, copiii născuți de mame seropozitive (purtătoare ale virusului HIV). Este fals să se echivaleze riscul pentru HIV/SIDA cu promiscuitate şi imoralitate. Este adevărat că aceste comportamente cresc riscul de contaminare, dar orice persoană poate fi contaminată datorită unui singur comportament neprecaut, naiv, nețealist.

Testul HIV este un test de identificare a virusului în organism pe care ar trebui să îl facă partenerii persoanelor care au comportamente sexuale riscante, persoanele care au avut contacte sexuale neprotejate, persoanele care au avut transfuzii de sânge, copiii ai căror mame sunt HIV pozitive, dependente de droguri (sau au fost), prostituate, dependenții de droguri.
Prevenirea transmiterii infectării cu HIV pe cale sexuală se realizează prin utilizarea obligatorie a prezervativului, prin efectuarea testului HIV de către ambii parteneri, prin păstrarea fidelității în cuplu.
Singura cale perfect sigură de a evita infectarea cu HIV este abstinența sexuală.
Formarea unei reprezentări sau percepții corecte a bolii are un rol semnificativ în adoptarea unui stil de viață sanogen şi în adoptarea unor comportamente de protecție. Ca şi la toate celelalte tematici despre sexualitate elevii îşi însuşesc multe informații greşite de la colegi sau din alte surse neadecvate de informare. Un model complet de reprezentare a bolii presupune informații corecte despre boală, despre cauze, evoluție în timp, consecințe, controlabilitate. Evaluarea miturilor despre HIV/SIDA trebuie să cuprindă toate cele 5 aspecte ale unei reprezentări complete.
Identificarea mecanismelor defensive față de riscul HIV/SIDA este un alt element esențial în procesul de prevenție. Multe persoane recurg frecvent la mecanisme de apărare față de ceva despre care nu au informații suficiente. Ca şi consecință a utilizării acestor mecanisme defensive este implicarea în comportamente de risc (actul sexual neprotejat). Identificarea şi modificarea acestor atitudini este foarte importantă în procesul de dezvoltare a comportamentelor de protecție. Cele mai frecvent utilizate mecanisme defensive față de riscul contaminării HIV sunt:

- *negarea* - "Eu nu mă pot îmbolnăvi de SIDA!";
- *proiecția* - "Numai prostituatele şi homosexualii pot să se infecteze cu virusul HIV.";
- *raționalizarea* - "Nici prietenii mei nu folosesc prezervativ şi nu s-au îmbolnăvit!";
- *represia* - "De ce să ne gândim la ce poate fi mai rău? Dacă este să se întâmple, oricum nu poți face nimic!".

Prevenția transmiterii virusului HIV trebuie să cuprindă: informații corecte despre ce este HIV/SIDA, identificarea mecanismelor de apărare şi a modalităților de percepere, reprezentare a bolii, responsabilizarea individului privind propria sănătate, formarea unei reprezentării corecte a bolii, distincția dintre un seropozitiv şi a fi bolnav de SIDA, combaterea miturilor (ex. SIDA se ia prin strângere de mână, numai prostituatele şi homosexualii fac SIDA), modalitățile de transmitere, modalitățile de protecție, testul HIV, unde se poate face, cine ar trebui să îl facă şi formarea unor atitudini adecvate privind persoanele cu SIDA (eliminarea stereotipurilor față de persoanele cu SIDA).
Pentru identificarea convingerilor eronate ale elevilor despre HIV/SIDA utilizați fişa 26 din anexe.
Informarea corectă a tinerilor despre SIDA îi va ajuta să separe realitatea de ficțiune şi să anuleze riscul de îmbolnăvire. Mai mult decât atât, elevii trebuie să fie încurajați să devină voluntari în programele de reducere a riscului de transmitere a virusului HIV, prin informarea altor tineri, combaterea miturilor şi prejudecăților privind SIDA.
10.4. Prevenția abuzului sexual
Nu de puține ori copii şi adolescenți sunt implicați în activități sexuale contrar voinței lor. Acest fenomen, nu atât de rar şi neobişnuit pe cât ne-ar plăcea să credem, poartă numele de abuz sexual. Abuzul sexual include exercitarea de influență, prin forță fizică sau morală, asupra unui copil în scopul de a întreține relații sexuale, de a avea contacte fizice nepotrivite şi de a-1 expune la mesaje pornografice. Studiile din domeniu estimează că între 5 şi 15 % dintre copii sub 16 ani (fete şi băieți) au fost abuzați sexual. Numărul creşte semnificativ, până la 40%, în cazul copiilor instituționalizați (orfelinate). în general, un sfert din violurile raportate au ca victimă fete cu vârste cuprinse între 11 şi 17 ani. Intre adolescentele-mame sau gravide se află un număr semnificativ de mare de tinere fete care, în perioada copilăriei, au fost victimele unor abuzuri sexuale. Faptele şi cifrele vorbesc de la sine, deci educatorii, fie profesori, fie părinți, nu mai pot ignora anumite realități sumbre, crezând astfel că pericolul este îndepărtat de copilul/elevul lor. Deseori, adulții se ascund în spatele aşa numitelor mituri şi nu acordă importanța reală riscului pentru abuzul sexual.

Miturile asociate cu abuzul sexual:
- *Incestul apare rar şi mai ales în mediile socio-economice defavorizate, în familiile cu un nivel*

educațional scăzut. Studiile indică că nu există diferențe semnificative de clasă socială, nivel educațional sau grup etnic în frecvența abuzului sexual.

• *A buzatorii sunt persoane străine față de victime.* Realitatea arată că cei mai mulți abuzatori sunt în relații foarte apropiate cu victimele, cum ar fi tații, bunicii, unchii, prietenii de familie.

• *Abuzul sexual este o consecință nefastă a "revoluției sexuale".* Cazuri de abuz sexual asupra copiilor au fost identificate cu mult înaintea revoluției sexuale, dar nu se discuta în public despre acestea.

• *Abuzul sexual este un incident singular.* Abuzul sexual nu este în general un incident singular, care se manifestă ca urmare a pierderii controlului de către adult prin consum de alcool. Studiile arată că abuzul este un fenomen care se dezvoltă treptat până la realizarea lui. Cei mai mulți copii nu vorbesc despre abuz datorită faptului că locuiesc cu abuzatorul şi datorită sentimentelor de ambivalență (iubire-repulsie) față de el.

• *Abuzatorii sunt atraşi sexual de victimele lor deoarece acestea i-ou provocat.* Abuzul sexual este o manifestare a puterii şi mai puțin a unor dorințe sexuale. Abuzatorii au dificultăți de relaționare, de înțelegere a comportamentelor copiilor şi un control scăzut asupra vieții lor.

• *Copii inventează poveşti despre implicarea lor în activități sexuale cu adulții.* Cercetătorii sunt convinşi că cele mai multe cazuri de abuz sexual nu sunt declarate datorită sentimentelor de vină şi ruşine manifestate de victime şi datorită consecințelor sociale ale declarațiilor.

Abuzatorii sunt în general persoane cu un grad scăzut de toleranță la frustrare, dificultăți de relaționare, probleme cu autoritățile, stimă de sine scăzută, în situații de abuz sexual de obicei cel care abuzează este o persoană din anturajul copilului (prieten de familie, vecin, rudă, părinte, profesor); abuzatorii sunt persoane care îşi pierd uşor cumpătul, nu reuşesc să se controleze atunci când sunt implicați în situații conflictuale şi reacționează adesea agresiv; nu au încredere în ei înşişi şi uneori încearcă să o obțină prin abuz; sunt persoane izolate şi nu au prieteni; profită de inocența copilului pentru a avea control asupra situației şi pentru a se simți mai puternici; este posibil să fi fost şi ei victime ale abuzului.

Profesorul are datoria să învețe modalitățile de identificare ale oricărei forme de abuz (semne, efecte) şi să dezvăluie (cu tact) autorităților de resort suspiciunea unor astfel de acte. Atitudinea responsabilă a profesorului poate preveni sau stopa tragedia unui copil !

Cele mai frecvente simptome ale abuzului sexual sunt manifestările comportamentale şi emoționale şi mai rar simptomele fizice (vezi figura 10.1).

Efecte nedorite ale sarcinii

ABUZ SEXUAL

Tulburări emoționale/comportamentale ♦ Abuz de alcool şi droguri ♦ Depresie ♦ Stimă de sine scăzută

I

Comportament sexual de risc ♦ Parteneri multipli ♦ Act sexual neprotejat ♦ Prostituție ♦ Negarea sexualității

Dureri pelviene cronice

Sarcină nedorită

BTS/HIV

Delincventă Sinucidere

Mortalitate maternă

Efecte adverse ale sarcinii

Morbiditate prin avort

Morbiditate şi mortalitate reproductivă

Figura 10.1. Consecințele de scurtă şi de lungă durată ale abuzului sexual

Copiii şi adolescenții pot să prezinte unele din aceste **manifestări comportamentale:** respingerea nemotivată a unor locuri sau persoane, tulburări de somn, dificultăți de învățare, scăderea interesului pentru activitățile plăcute, izolarea de prieteni, probleme de disciplină, fugă de acasă, comportamente

delincvente, comportamente autodistructive,. consum de alcool şi/sau droguri, începerea timpurie a vieții sexuale, comportamente sexuale neadecvate, comportamente agresive aparent nejustificate la discuții pe teme sexuale, dificultăți

în menținerea relațiilor semnificative, tentative de suicid. Alte simptome ale abuzului sexual pot fi: imitarea comportamentelor sexuale abuzive ale adulților, jocuri sexuale cu alți copii sau cu păpuşi, animale, infecții urinare frecvente, infecții cu BTS, dureri neexplicate în zonele genitale sau anale (Thompson 1992).

Emoțiile manifestate de un copil abuzat sexual pot să se încadreze într-una din aceste şase categorii emoționale: **teamă** - de abuzator, de a cauza probleme, de a pierde aprecierea adulților, de a fi dus de acasă, de a fi "diferit", sau diverse alte forme de manifestare a anxietății: teama de întuneric, de eşec, de oameni etc; **furie** - față de abuzator, față de adulți, față de propria persoană ca şi cauză a abuzului, față de ceilalți copii care par fericiți, față de lume şi viață în general; **izolare** - pentru că "ceva nu este în regulă cu mine", pentru că se simte singur în trăirea experienței, pentru că nu poate vorbi cu nimeni despre abuz; **vinovăție** -pentru că nu a putut să oprească abuzul, pentru că a consimțit abuzul, pentru că a spus despre abuz, pentru că a păstrat secretul despre abuz; **ruşine** - pentru că a participat la o astfel de experiență, pentru că este "murdar"; **tristețe** -pentru că a pierdut ceva, pentru că i s-a luat ceva, o parte din el a dispărut, pentru că s-a maturizat prea repede, pentru că a fost trădat de o persoană de încredere; tristețea, nu de puține ori, poate lua forme grave de depresie, ducând până la suicid.

Prin orele de consiliere şi dirigenție profesorii pot contribui substanțial la prevenția abuzului sexual sau a complicațiilor psihice şi comportamentale pe care un abuz le poate genera la copii.

Prevenția abuzului sexual are ca şi componente:

- informarea elevului privind formele de abuz şi a efectelor abuzului;
- conştientizarea faptului că anumite părți ale corpului sunt private;
- învățarea modalităților de răspuns la atingerile potrivite şi nepotrivite;
- luarea deciziilor în situații de risc şi a unor măsuri de auto-protecție;
- dezvoltarea abilităților de a spune NU unei situații de încălcare a drepturilor şi intimității personale;
- învățarea abilităților de a cere şi căuta ajutor;
- cum să facă față unor situații abuzive;
- să facă diferența dintre "a nu spune un secret şi informația care nu poate fi ținută confidențială";
- cui trebuie să îi spună şi cum să reacționeze dacă pentru început adulții nu îl cred;
- încredere - în cine poate să aibă încredere şi când trebuie să fie precaut.

Studiile de evaluare a programelor de educație sexuală au dovedit că în urma programelor de educație sexuală elevii:

a) sunt mai bine şi mai corect informați privind comportamentul sexual, metodele de contracepție, modalitățile de prevenire a abuzului sexual;

b) şi-au format un set de valori sănătoase despre sexualitate;
c) ştiu să caute şi să evalueze mai corect diferitele surse de informații despre sexualitate;
d) iau decizii mai responsabile în ceea ce priveşte începerea vieții sexuale;
e) scade numărul de elevi activi sexual;
f) reduce numărul de sarcini nedorite;
g) reduce incidența bolilor cu transmitere sexuală;
h) creşte calitatea relațiilor de cuplu şi calitatea vieții.

10.5. Obstacole în realizarea educației sexuale

Studiile de evaluare a eficienței educației sexuale au identificat o serie de obstacole care pot să interfereze cu o activitate de formare pozitivă:

a) Teama adulților că discutarea subiectelor legate de sexualitate îi va determina pe elevi să experimenteze viața sexuală ți, în consecință, este mai bine ca aceste subiecte să nu fie abordate. Cercetările arată că decizia adolescenților privind începerea vieții sexuale este rezultatul sistemului lor de valori şi atitudini format pe parcursul întregii dezvoltări. Cu cât aceste valori şi atitudini sunt mai bine consolidate (încrederea în sine, luarea de decizii responsabile, comunicare interpersonală

armonioasă), cu atât adolescentul îşi va întârzia debutul de viață sexuală. Lipsa informațiilor şi nediscutarea subiectelor de interes pentru adolescenți nu duce decât la implicarea acestora în comportamente sexuale de risc şi formarea unei percepții greşite despre sexualitate.
b) Uneori profesorii şi părinții pot să nu fie de acord cu anumite atitudini şi comportamente. Profesorul nu trebuie să transmită elevilor - şi cu atât mai puțin să impună - valorile sale personale, legate de sexualitate; profesorul consilier este un facilitator care încurajează dezbaterile de opinii despre valorile sexuale. Important este ca elevii să fie învățați exercițiul argumentării, să motiveze de ce aderă sau de ce resping acele atitudini sau comportamente. Nu spiritul critic sau cel de culpabilizare trebuie să domine aceste dezbateri, ci dorința de a asculta şi a înțelege argumentația adolescentului/colegului.
c) Un alt obstacol este generat de teama profesorilor că nu vor şti să dea răspunsuri corecte la întrebările adolescentului. Ora de consiliere are ca şi obiective formarea unor atitudini şi valori adecvate şi învățarea elevilor să evalueze diferitele surse de informații despre sexualitate. Profesorul poate sugera elevilor parcurgerea unor materiale de specialitate şi să modereze discuția despre tema citită.
d) Un impediment major în realizarea unei educații sexuale corecte este dezvoltarea la copii şi adolescenți a sentimentului de jenă sau de vinovăție. Unii adulți abordează aceste teme sub "umbrela" moralității, respectiv a

imoralității, sugerând mesajul că interesul sexual al adolescenților se află la granița între moral şi imoral. Sexualitatea adolescentului nu trebuie "expediată" de către adult în sfera interdicției, vulgarului sau imoralului. Studiile au arătat că adulții care au avut o educație sexuală rigidă, dominată de prejudecăți, bazată pe învinovățire şi considerarea sexului ca un lucru ruşinos, au manifestat la vârsta adultă disfuncții sexuale şi o viață de cuplu nesatisfăcătoare.
e) Neadecvarea discuțiilor cu nivelul de dezvoltare mentală şi emoțională al elevilor (această neadecvare poate fi în ambele sensuri: fie depăşeşte nivelul de dezvoltare, fie acesta este subevaluat).
f) Focalizarea pe situațiile de criză: deseori educația sexuală este redusă la prevenția sarcinilor şi a bolilor cu transmitere sexuală; aşa cum am arătat până acum sexualitatea înseamnă mult mai mult decât reproducere, sarcină, contracepție, boli, abuz. Este adevărat că acestea pqt să devină aspecte negative şi problematice pentru un adolescent, dar sexualitatea înseamnă în primul rând asimilarea în identitatea personală a acestei dimensiuni psihosociale şi biologice complexe a personalității umane.
g) Discutarea despre sexualitate la un nivel abstract, teoretic, ştiințific şi medicalizat. Nu este suficient să oferim doar informații, este mai important să formăm convingeri, atitudini şi comportamente care respectă drepturile umane fundamentale şi au consecințe pozitive asupra vieții individuale.
h) Folosirea unor clişee evaluative despre anumite persoane şi ridiculizarea sau discriminarea lor.
i) Sentimentul de jenă în discutarea subiectelor despre sexualitate poate bloca comunicarea elev-adult. Abordarea sexualității trebuie realizată gradual, în funcție de nivelul procesului de dezvoltare psihică şi fizică al elevilor (vezi programa şcolară). Focalizarea pe aspectele legate de convingeri, atitudini şi valori, şi mai puțin pe subiectele legate de anatomia şi fiziologia organelor genitale, reduc sentimentul de disconfort al profesorului şi elevilor. Profesorul-consilier, prin cursurile de formare prin care şi-a dobândit noua competență, ar trebui să nu mai perceapă ca fiind problematic subiectul educației sexuale. Totuşi, în cazul în care acesta simte că nu îşi poate depăşi reticențele, este indicat să invite la ora de consiliere psihologul şcolar sau medicul de planificare familială. în acest mod elevii nu vor fi frustrați de un drept fundamental al lor şi anume informarea şi discutarea despre una dintre componentele cheie ale identității lor personale şi sociale - sexualitatea.
în finalul capitolului despre psihosexualitate putem sumariza că a face **educație sexuală eficientă înseamnă a vorbi cu elevii noştri despre:**
- cunoaştere de sine
- corp, emoții, stare de bine
- comunicare şi relații interumane

valori şi modele

presiunea grupului, mass-mediei, partenerului
încredere în sine şi asertivitate
decizie şi responsabilitate
dragoste şi încredere
negociere şi stabilire de limite
mituri sexuale
manipulare şi influenţare
abuz emoţional şi sexual
orientare sexuală
stereotipii de gen social
comportamente sexuale de risc
contracepţie
sarcină „
avort
HIV/SIDA, alte boli cu transmitere sexuală *
planuri de viitor
educarea sexuală a tinerilor de către tineri
sănătate fizică, psihică, socială, emoţională, spirituală, sexuală.

Bibliografie:

Bodo, V., Bodo, S., (2000). *Ghid practic de educaţie a copilului.* Cluj-Napoca: Dacia.
Carnoy, C, (2001). *ABC-ui sexualităţii.* Bucureşti: Teora.
Hyde, J.S., (1994). *Understonding Humori Sexuality.* New York: McGraw-Hill.
Hickling, M., (1996). *Ce le spunem copiilor şi adolescenţilor despre sex.* Bucureşti: Humanitas.
Gerard, L., (2000). *Violenţele sexuale asupra copiilor.* Cluj-Napoca: Dacia
Ghidul Educatorului pentru Sănătate- Prevenirea Infecţiei HIV/SIDA. Programul de Informare HIV/SIDA pentru elevi, părinţi şi profesori. Asociaţia Romană Anti - SIDA ARAS.
Grancea, O. (1998). *Cartea Băieţilor - Primul meu manual de educaţie sexuală.* Bucureşti: Teora Educaţional.
Grancea, O. (1999). *Cartea Fetelor - Primul meu manual de educaţie sexuală.* Bucureşti: Teora Educaţional.
Manual de Educaţie pentru viaţa de familiei (1996). Fundaţia Tineri pentru Tineri.
Manual de Educaţie pentru Sănătate (1994). Fundaţia pentru o Societate Deschisă.
Guidelines for Comprehensive Sexual Education - Kindergarten -12' Grade (1996). National Guidelines Task Force.
Să înţelegem viaţa-Drumul Spre Maturitate (2000). Bucureşti: Teora Educaţional.

Capitolul 11
STRATEGII DE ÎNVĂŢARE

Pe măsura înaintării în şcoală, elevii trebuie să proceseze o cantitate tot mai mare de informaţie şi să opereze cu informaţia la un nivel tot mai abstract. Aceasta necesită utilizarea unor strategii de studiu din ce în cemai sofisticate. Mulţi elevi le învaţă implicit sau le deduc prin reflectarea asupra propriilor experienţe de învăţare, dar alţii nu dobândesc aceste strategii sau deduc strategii greşite şi contraproductive. Pentru aceste cazuri intervenţiile de dezvoltare a unor strategii eficiente de învăţare pot fi foarte utile.

Chiar dacă strategiile de învăţare sunt în cea mai mare parte specifice domeniului de studiu (învăţarea la istorie sau la literatură necesită strategii diferite faţă de învăţarea la matematică sau chimie), există cunoştinţe şi deprinderi relevante pentru dezvoltarea strategiilor de învăţare care pot fi transferate dintr-un domeniu studiu în altul şi care pot fi dobândite în afara orelor de curs.

Orele de consiliere şi orientare pot oferi cadrul de desfăşurare al unui program de dezvoltare a unor strategii eficiente de învăţare, prin care se poate valorifica şi îmbogăţi experienţa de învăţare a elevilor.

11.1. Ce sunt strategiile de învățare?
Orice metodă de învățare selectată şi utihjzată pentruajținge_jm_şcop anterior stabilit poartă denumirea de strategie dg_jnvățare. Există prin urmare o multitudine de strategii de învățare care diferă prin conținut şi eficiență. Strategiile superioare de învățare se bazează pe elaborarea, înțelegerea şi organizarea materialului.

Elaborarea constă în utilizarea cunoştințelor anterioare pentru interpretarea şi îmbogățirea materialului ce trebuie învățat. Scopul elaborării este **înțelegerea,** adică relaționarea noilor cunoştințe cu cele deja stocate pentru formarea unor structuri de cunoştințe active şi flexibile. Ambele procese implică relaționarea cunoştințelor anterioare cu cele noi şi ambele sunt necesare pentru o învățare eficientă. Superioritatea metodelor de învățare bazate pe înțelegere este evidentă, iar eficiența acestora se dovedeşte în special pe termen lung sau în cazul evaluării pe bază de eseuri şi aplicații practice ale materialului învățat. Prin

contrast, în aceste situații, strategiile simple de memorare a materialului s-au dovedit a fi total ineficiente (Gardner & al., 1999).

Modalități prin care se facilitează elaborarea şi înțelegerea materialului:

- activarea cunoştințelor anterioare prin survolarea materialului şi punerea de întrebări referitoare la cunoştințe relaționate cu cele prezente în material;
- realizarea de analogii, respectiv apropierea unor concepte sau idei pe baza similarităților existente între acestea (de exemplu, inima este ca o pompă care alimentează cu sânge întregul organism, memoria este ca o bibliotecă unde informația este ordonată şi poate fi accesată cunoscând această structură);
- mnemotehnicile sau trucurile de memorare, care sunt utile în special în prelucrarea unui material dificil de memorat (clasificări) şi constau în crearea de legături artificiale între diverse idei şi concepte (elemente ale clasificării) care să permită reactualizarea ulterioară a acestora. Spre exemplu:

*

concatenarea sau suprapunerea unor texte melodice pentru reținerea diverselor structuri (Hai Lina că RăBdarea CoStă Franci - pentru coloana I a Sistemului Periodic al Elementelor);
acronimele (ROGVAIV = pentru spectrul de culoare al curcubeului);
metoda LOCI, de asociere a diverselor idei ale unui material care trebuie reținut cu diverse locuri aflate pe un traseu cunoscut;
înlănțuirea conceptelor, fie prin asocierea unei imagini care să permită vizualizarea succesiunii de concepte, fie prin construirea unei povestiri cu sens care să le includă;
utilizarea cuvintelor cheie, foarte utilă mai ales în învățarea cuvintelor dintr-o limbă străină. Este util să recunoaştem că unele materiale pot fi reținute şi reactualizate cu mai multă eficiență dacă se folosesc astfel de trucuri şi să încurajăm utilizarea lor. ■*Qț*

Organizarea materialului, adică gruparea informațiilor relaționate în diverse categorii şi structuri' este o altă condiție a eficienței învățării. Mintea umană operează cu structuri de cunoştințe, de aceea impune structură şi organizare informațiilor pe care le achiziționează. Astfel, un material bine organizat este mult mai bine reținut decât un material neorganizat. Materialul şcolar este de cele mai multe ori un material organizat. Există însă şi cazuri în care structura materialului, chiar dacă există, nu este transparentă, fie datorită dificultății materialului, fie datorită nesuprapunerii acesteia peste expectanțele cititorului. în aceste cazuri se impune utilizarea unor strategii de organizare a materialului:

- realizarea unui outline/cuprins al ideilor principale din materialul de învățat

- schematizarea conținutului pe baza relațiilor existente între idei. Relația poate fi de tip: cauză-efect, supraordonare sau subordonare (parte-întreg), ordine cronologică, narațiune.
- reprezentarea grafică a materialului sub formă de hartă, grafic, matrice, rețea, tabel (evenimentele

istorice se rețin mai uşor de către elevi atunci când sunt relaționate cu o hartă sau dacă sunt incluse într-un tabel; evoluția curentelor în artă sau literatură poate fi reprezentată pe o linie a timpului);

- sumarizarea, o tehnică eficientă şi pentru revizuirea notițelor. Aceasta presupune tratarea critică a materialului în vederea selectării ideilor şi exemplelor celor mai relevante, care vor constitui suportul de reactualizare al celorlalte idei.

«\ **11.2. Modalități de selectare a strategiilor de învățare**

Alegerea strategiilor ce urmează a fi utilizate în învățare este dependentă de:

- stilul de învățare al elevului,
- cunoştințele metacognitive de care dispune elevul,
- tipul materialului de învățat,
- scopul învățării.

Cu cât elevii devin mai conştienți de aceste constrângeri, cu atât vor fi capabili să aleagă mai eficient între diversele strategii de învățare pe care le cunosc, economisind în acest fel timp şi energie.

11.2.1. Stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare şi reactualizare a informației. Acesta are atât componente determinate genetic, cât şi componente care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente şi preferențiale la o anumită categorie de stimuli.

a) După modalitatea senzorială implicată, există trei stiluri de învățare principale: auditiv, vizual şi kinestezic. Caracteristicile acestora sunt prezentate în tabelul 11.1.

b) în funcție de emisfera cerebrală cea mai activată în învățare există două stiluri cognitive: stilul global (dominanță dreaptă) şi stilul analitic sau secvențial (dominanță stângă) (vezi tabelul 11.2.).

- Copiii care utilizează un stil global în învățare preferă să aibă mai întâi o viziune de ansamblu asupra materialului pentru a putea trata mai apoi fiecare componentă în manieră analitică. Ei vor prefera schemele care integrează informațiile ca mod de pornire în studiul unui material sau vor citi un text în întregime şi nu se vor opri, pentru fixarea unor idei, până la terminarea textumi.

- Copiii care utilizează stilul analitic de învățare preferă împărțirea materialului în părți componente, prezentate pas cu pas şi în ordine logică. Ei vor prefera fixarea unor idei pe măsura citirii textului şi refacerea la urmă a întregii structuri.

Tabel 11.1. Modalități de învățare

Stilul de învățare	**Caracteristici ale comportamentului de învățare**
Stilul auditiv	• învață vorbind şi ascultând • este eficient în discuțiile de grup • învață din explicațiile profesorului / celui care prezintă materialul • verbalizează acțiunea întreprinsă pentru a-şi depăşi dificultățile de învățare • îşi manifestă verbal entuziasmul • zgomotul este distractor, dar în acelaşi timp reprezintă şi mediul în care se simte bine **r** • suportă greu liniştea în timpul învățării
Stilul vizual	• preferă să vadă lucrurile sau desfăşurarea proceselor pe care le învață • învață pe bază de ilustrații, hărți, imagini, diagrame • este important să vadă textul scris • are nevoie să aibă control asupra ambianței în care învață • îşi decorează singur mediul • recitirea sau rescrierea materialului sunt metodele cele mai frecvent utilizate pentru fixare

Stilul kinestezic	• are nevoie să atingă şi să se implice fizic în activitatea de învăţare • învaţă din situaţiile în care poate să experimenteze • a lua notiţe înseamnă mai mult un act fizic şi nu un suport vizual pentru învăţare; de multe ori nu revizuiesc notiţele • îşi manifestă entuziasmul sărind • lipsa de activitate determină manifestări kinestezice, fiind de multe ori confundaţi cu copiii cu tulburări de comportament

Tabel 11.2. Stiluri cognitive

Stilul	**Strategia de învăţare utilizată**
Stilul global	Survolarea materialului înainte de a începe studiul aprofundat al acestuia, pentru identificarea subtitlurilor, cuvintelor cheie şi a rezumatului care poate să ofere perspectiva de ansamblu de care are nevoie.
Stilul analitic	Rescrierea notiţelor în manieră logică şi ordonată, utilizarea sublinierii şi a fragmentării materialului.

c) Tipul de inteligenţă determină de asemenea modul de operare cu cunoştinţele. Gardner propune examinarea tipului de inteligenţă din perspectiva a 7 modalităţi diferite de utilizare a abilităţilor cognitive (Tabel 11.3., Gardner, 1976).

Tabel 11.3. Tipuri de inteligenţă

Dimensiuni ale inteligenţei	**Domenii de aplicaţie**	**Cerinţe pentru adaptarea sarcinilor de învăţare**
Inteligenţa lingvistică ' *Sensibilitate la sensul şi ordinea cuvintelor, respectiv a multiplelor funcţii ale limbajului.*	jurnalism poezie	Cum aş putea să utilizez scrisul sau exprimarea verbală pentru învăţarea acesteileme?
Inteligenţa logico-matematică *Abilitatea de a realiza raţionamente complexe şi de a recunoaştepattemuri logice şi relaţii numerice.*	cercetare matematică	Cum aş putea să utilizez numere, strwcturi logice şi clasificări pentru a clarifica tema/ ideea?
Inteligenţa muzicală *Sensibilitatea la ritm, linie melodică şi tonalitate, capacitatea de a produce şi recunoaşte diverse forme de expresie muzicală.*	compoziţie interpretare	Cum aş putea să utilizez sunetele sau să pun ideea pe ritm sau melodie?
Inteligenţa spaţială *Abilitatea de a percepe cu acurateţe lumea vizuală şi de a transforma sau modifica aspectele acesteia pe baza propriilor percepţii.*	sculptură marină	Cum aş putea să vizualizez, să desenez sau să conceptualizez spaţial ideea?
Inteligenţa kinestezică *A bilitatea de a-şi'controla mişcările corpului; îndemânare în manipularea obiectelor.*	dans atletism	Cum aş putea să utilizez corpul sau să manipulez obiectele în această sarcină de învăţare?
Inteligenţa interpersonală *Abilitatea de a discrimina şi a răspunde adecvat la dispoziţiile, manifestările temperamentale şi dorinţele altora.*	terapie vânzare	Cum aş putea utiliza învăţarea prin cooperare sau tutoratul pentru a utiliza capacităţile de interacţiune în învăţare?

Inteligența intrapersonală Capacitatea de acces la propriile trăiri şi abilitatea de a discrimina şi a le utiliza în exprimare. Conştientizarea propriilor cunoştințe, abilități și dorințe.	scris	Cum aş putea să utilizez reflectarea, ca modalitate de conştientizare a procesului de învățare şi dezvoltare?

d) Gradul şi modalitatea de implicare în experiențierea cunoştințelor descriu de asemenea tipuri diferite de învățare. Modelul învățării experiențiale a lui Kolb propune în acest sens înțelegerea comportamentului de învățare a elevilor ca variante ale stilurilor: divergent, asimilator, convergent şi acomodativ.

în concepția lui Kolb (figura 11.1) învățarea eficientă presupune parcurgerea tuturor etapelor, de la experiențierea activă, trecând prin faza de reflectare şi conceptualizare abstractă a cunoştințelor, până la aplicarea practică a acestora. Copiii, însă, prezintă de obicei preferințe pentru anumite etape ale acestui proces.

Stilul divergent - învățarea se *bazează* pe experiența concretă cu situația generatoare de cunoştințe şi reflectarea ulterioară (uneori nu prea productivă) asupra acesteia.

Stilul asimilator - valorifică reflecțiile personale asupra situațiilor, ajungând la concepte şi teorii cu grad înalt de abstractizare şi generalizare.

Stilul convergent - orientat spre aplicarea creativa a ideilor şi datelor prelucrate sistematic.

Stilul acomodativ - tentat de testarea în situații reale a cunoştințelor, presupune învățare pragmatică.

Experiențiere (trăire)
Experimentare activă (aplicare la situații noi)
Observare pasivă (reflectare)
Conceptualizare (abstractizare)

Figura 11.1. Modelul învățării experiențiale (Kolb)

Este important de reținut că un stil de învățare este în general o *combinație* între stilurile descrise mai sus. Ele implică atât *aspecte senzoriale* (modalitățile specifice de învățare), abilități cognitive specifice *{tipurile de inteligența),* cât şi modalități diferite de *raportare la experiența directă* cu cunoştințele *{modelul lui Kolb)* şi de implicare a emisferelor cerebrale *{stiluri cognitive).*

Cum se identifică stilul de învățare?

Stilurile de învățare sunt *structuri flexibile* şi nu imutabile. Experiența, cerințele şcolii sau ale unui loc de muncă, rolul pe care îl avem la un moment dat, într-un anumit context, pot forța modificarea lor sau utilizarea lor strict contextualizată.

Identificarea stilului preferat de învățare într-un anumit context permite intervenția asupra materialului de învățat sau asupra mediului învățării astfel încât acesta să fie cât mai avantajos. Astfel, copiii vizuali pot utiliza cu succes vizualizarea materialului, în timp ce pentru copiii auditivi este mai eficient să discute pe marginea materialului sau să se audă vorbind despre acesta. De asemenea, copiii kinestezici au nevoie de un mediu în care să poată exersa sau practica prin utilizarea corpului diversele aspecte ale unui material (să localizeze pe o hartă, să gesticuleze, să bată tactul), în timp ce pentru copiii auditivi acest tip de mediu ar putea fi distractor. *n*

Modalități de identificare a stilurilor de învățare: f

- *reflectarea* asupra propriilor experiențe de învățare. în cadrul unor grupuri de discuție se poate propune ca temă analiza modului cel mai eficient de învățare experimentat până în acel moment. Se porneşte de la descrierea modului de pregătire la obiectele de studiu sau la una din temele la care elevul a avut succes. împărtăşind experiențele lor de învățare şi analizând strategiile pe care le utilizează, cu ajutorul colegilor, copiii devin conştienți de eficiența pe care o au diverse metode pentru diverse cazuri particulare şi la diverse materii;
- *identificarea* stilului de învățare pe baza descrierilor existente (cum sunt cele prezentate mai sus în

formă tabelară). Această fază poate să urmeze descrierii realizate în grup. Copiii pot identifica, pornind de la descrierile existente, în ce măsură utilizează tehnici vizuale, auditive sau kinestezice în prelucrarea informațiilor, ajungând la un nivel superior de conceptualizare a stilului propriu de învățare.

- utilizarea de *chestionare* specifice, prin care se vizează de asemenea identificarea individuală a caracteristicilor stilului propriu de învățare;
- *experimentarea* diverselor stiluri de învățare, chiar în cadrul orelor de consiliere şi evaluarea metodelor utilizate, pornind de la performanţele obţinute şi eficiența sub aspectul timpului şi efortului depus.

11.2.2. Cunoştinţele metacognitive

Cunoştinţele despre învăţare şi factorii care afectează activitatea cognitivă, ca şi reglarea şi monitorizarea funcționării acesteia sunt cunoscute sub denumirea de metacogniție.

Exemple de cunoştinţe şi strategii metacognitive:

- a cunoaşte resursele cognitive proprii, precum şi sarcinile la care pot face față (ex. a şti că nu este posibil să înveți un material de 100 pagini într-o seară);
- a şti în ce condiții se aplică diverse strategii de învățare şi a le cunoaşte limitele (ex. a şti că înțelegerea materialului şi elaborarea pe marginea acestuia sunt mult mai eficiente pe termen lung decât învățarea mecanică);
- planificarea modalității de abordare a unei sarcini (ex. alegerea unui loc propice învățării, stabilirea priorităților, alegerea materialului);
- utilizarea unor strategii eficiente de învățare şi reactualizare a materialului anterior (ex. a prelucra notițele atunci când materialul va fi greu de reactualizat în alt mod; a face apel la contextul în care s-a învățat un anumit material în cazul eşecului de reactualizare);
- monitorizarea nivelului actual de cunoaştere (ex. a şti când un material este sau nu învățat).

Aceste cunoştinţe pot fi extrem de utile în procesul de învățare, funcţionând ca o modalitate de evaluare permanentă şi control al procesului de învățare. Fără un control metacognitiv pot apărea mai frecvent iluzii de cunoaştere a unei teme (illusions of knowing) şi astfel să se aloce mai puțin timp pentru asimilare decât este necesar. Cu toate acestea, ele pot avea şi un efect inhibitor sau frenator în cazul în care focalizarea este mai degrabă pe capacitățile proprii (percepute ca fiind insuficiente) şi nu pe strategiile utilizate.

Dezvoltarea metacognițiilor

în timp, elevii devin tot mai realişti în privința capacităților proprii de prelucrare a informației şi a limitărilor memoriei proprii. Dacă pentru copiii de 5-6 ani este greu să evalueze timpul şi numărul de repetări necesare pentru învățare, copiii de 9-10 ani sunt deja capabili să-şi modeleze timpul de învățare în funcție de dificultatea sarcinii de învățare. în timp, copiii îşi dezvoltă de asemenea şi capacitatea de a utiliza strategii de memorare şi învățare eficiente pentru sarcini particulare de învățare. Dacă la început ei utilizează unele strategii în mod automat şi inconştient, cu timpul vor deveni conştienți de ele şi le utilizează în mod voluntar.

Acest proces de dezvoltare este unul natural în care copiii, dezvoltându-şi capacitățile cognitive şi exersându-le prin învățare, pot la un moment dat să reflecteze asupra lor. Este posibil însă ca strategiile metacognitive să fie formate în cadrul unor ore cum sunt cele de consiliere şi orientare. Metoda cea mai eficientă de formare a unor strategii metacognitive este cea de *învățare prin cooperare,* în care elevii devin pe rând un fel de metacogniție externă pentru celălalt membru al grupului, punând întrebări legate de text, cerând clarificarea unor idei, sumarizarea sau predicția asupra conținutului care va urma (rolul acestora este discutat la "Monitorizarea comprehensiunii textului".

11.2.3. Tipul materialului

Unele conținuturi se pretează la utilizarea de mnemotehnici (ex. sistemul periodic al elementelor, denumirea nervilor cranieni, învățarea unor cuvinte dintr-o limbă străină, vârfurile din Carpații Orientali), pentru altele însă modalitatea cea mai eficientă de învățare este una bazată pe comprehensiunea textului (reacțiile chimice, interdependența funcțiilor fiziologice, efectele mişcării

plăcilor tectonice). Prin urmare, eficiența unei strategii depinde şi de natura materialului la care se aplică şi care este independentă de domeniul de studiu. în cadrul aceluiaşi domeniu de studiu există conținuturi care se învață mai eficient utilizând tehnici de memorare şi alte conținuturi care se învață mai bine pe bază de înțelegere

11.2.4. Scopul învățării

Modul în care citim un text este determinat de scopul pe care îl avem pentru citire. Confruntat cu un anumit material, există mai multe posibilități de a-1 aborda: a survola materialul pentru a spicui ideile principale, a-1 citkintegral pentru a reține cât mai mult din conținut sau de a-1 scana pentru a găsi c"eea ce ne interesează. Pentru o retentie de lungă durată a materialului citit, combinarea acestor modalități, întărită de strategii de comprehensiune şi monitorizare a înțelegerii pe parcursul citirii, reprezintă modalitatea cea mai eficientă de abordare a textului. Pentru scopul de realizare într-un timp cât mai scurt a sarcinii, aceste strategii sunt contraproductive.

Timpul acordat citirii este un alt parametru al acestui comportament care este de asemenea determinat de scopul pe care l-am formulat: dacă citim pentru pregătirea unui test sau examen, timpul de citire este mai lung, citirea se face mai lent pentru a avea timpul necesar pentru prelucrarea informației şi înțelegerea ei, în timp ce în cazul în care dorim să înțelegem în mare un concept sau anumite idei, ritmul de citire este mai alert, iar timpul acordat poate fi mai scurt.

Motivele pentru care elevii nu utilizează strategii eficiente de învățare:

• *nu sunt informați sau sunt informați greşit* asupra condițiilor de utilizare a strategiilor eficiente de învățare. Mulți elevi, chiar în liceu sau facultate, sunt naivi din punct de vedere metacognitiv, adică nu au sau au informații greşite despre contextele în care eficiența strategiilor cea dorită. Spre exemplu, unii consideră că, pentru a obține o performanță bună, trebuie doar să depui mai mult efort la o materie, indiferent de modul cum procesezi informația.

• au prea puține informații anterioare care pot fi relaționate cu cele noi, prin urmare întâmpină *dificultăți in înțelegerea materialului ş* recurg la metode mai uzuale, cum ar fi simpla lui memorare;

• *sarcinile de învățare nu necesită sau nu permit utilizarea* lor. Dacă profesorul cere învățarea pe de rost a materialului sau timpul pus la dispoziție este prea scurt, este contraproductiv pentru elevi să apeleze la

strategii superioare de prelucrare a materialului, care sunt costisitoare sub aspectul timpului şi efortului pe care trebuie să îl depună.

• *scopurile lor* sunt inconsistente cu utilizarea strategiilor eficiente de învățare. Elevii nu sunt întotdeauna interesați de înțelegerea materialului şi reținerea informațiilor pe o perioadă mai lungă de timp. Scopul lor poate să fie obținerea unei note de trecere la un test sau să realizeze o sarcină într-un timp cât mai scurt şi cu cât mai puțin efort. Pentru acest gen de scopuri, strategiile care vizează înțelegerea sunt total nerelevante.

• au o *stimă de sine scăzută* relativ la capacitatea lor de a învăța în mediu academic. Aceşti elevi consideră că nu sunt capabili să învețe indiferent de strategiile pe care le-ar utiliza şi evită în general sarcinile de învățare. Ei recurg la autosugestii negative de genul: "Sunt uituc", "Degeaba învăț că oricum nu înțeleg nimic", "Sunt prost", "Oricât citesc nu rețin nimic". Atât timp cât copilul îşi face autosugestii negative sau primeşte din anturaj sugestii negative în legătură cu capacitatea sa de a învăța, nu va avea nici un randament în învățare. ,

In fiecare din aceste cazuri necesitățile de intervenție sunt diferite. Dacă elevii nu cunosc tehnici de învățare eficientă, necesitatea este de a li se oferi informații despre acestea şi a li se permite exersarea lor în cadrul orelor de consiliere, însă dacă motivul este determinat de stima de sine scăzută în ceea ce priveşte capacitatea de achiziție academică, atunci nevoile elevilor se situează în sfera autocunoaşterii, pentru creşterea stimei de sine şi stimularea motivației.

11.3. Deprinderi eficiente de studiu

1. *Luarea de notițe* este una din deprinderile bazale de studiu. Aceasta întrucât notițele luate constituie o sursă alternativă importantă pentru studiu, alături de manual şi bibliografia aferentă. Funcțiile luării de notițe sunt multiple:

• este o modalitate externă de stocare a informației. Informațiile nu pot fi reținute în întregime după o prezentare sau o discuție de grup, însă odată notate, ele pot fi oricând accesate şi revizuite.

• facilitează encodarea şi reactualizarea materialului. Luarea de notițe permite o triplă codare a

materialului, verbală, vizuală şi kinestezică, ceea ce permite o retenţie mai bună şi o reactualizare mai uşoară.

- permite structurarea materialului chiar în timpul predării acestuia. Eficienţa notiţelor depinde de tipul acestora. Cele mai utile sunt notiţele

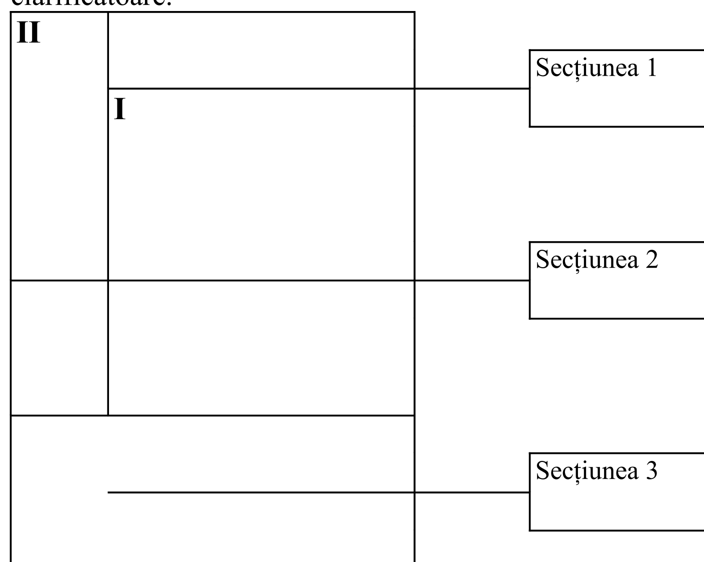
care sunt reprezentări relativ complete ale materialului prezentat, cuprind sumarizări ale principalelor idei şi care furnizează detalii şi elaborări proprii pe baza materialului.

De cele mai multe ori, însă nu există posibilitatea de a realiza astfel de notiţe în timpul lecţiei. Ele permit totuşi să se realizeze o revizuire şi completare ulterioară a lor. Acest lucru este preferabil să se realizeze în intervalul de o zi de la data luării notiţelor. Revizuirea permite reactualizarea informaţiilor, clarificarea conceptelor dificile, completarea abrevierilor şi a informaţiilor care lipsesc şi sublinierea sau întărirea ideilor sau conceptelor cheie. Se pot de asemenea introduce titluri şi subtitluri şi adăuga fraze sau propoziţii clarificatoare. Observând eficienţa unui sistem complex de luare de notiţe, o serie de universităţi au propus diverse modalităţi de realizare a acestei activităţi. Sistemul care s-a impus cel mai mult este *sistemul T* sau *sistemul Corneli* de luare de notiţe. Acest sistem are succes pentru că este simplu şi eficient, putând fi utilizat atât de studenţi cât şi de elevi de liceu şi gimnaziu. El cuprinde trei secţiuni:

Secţiunea 1, porţiunea cea mai mare, aflată în partea dreaptă a paginii, în care se notează de fapt ideile într-o modalitate informală (aşa cum sunt prezentate sau receptate în oră).

Secţiunea 2, aflată în partea stângă a paginii, este cunoscută**ca porţiunea cuvintelor cheie. Ea se completează de obicei în faza de revizuire şi cuprinde comentarii care accentuează ideile importante, clarifică sensuri, sugerează exemple sau leagă idei şi exemple şi care ulterior vor constitui elementele de bază în reactualizarea informaţiilor.

Secţiunea 3, în partea de jos a paginii, este cunoscută ca zona rezumatului. Aici se include un rezumat format din 2 sau 3 propoziţii care sumarizează ideile din pagină şi le integrează într-o structură clarificatoare.



Acest sistem poate fi analizat sub aspectul utilităţii şi exersat în cadrul orelor de consiliere.

2. *Sublinierea.* Interacţiunea cu textul se poate realiza prin sublinierea în text a ideilor importante care vor oferi o structură de fixare şi reactualizare a informaţiilor. Problema care apare în cazul sublinierii este de a decide asupra a ceea ce se consideră important în text. Scopul sublinierii este de a reduce cantitatea de material ce trebuie reactualizată foarte specific şi de a oferi o ancoră în reactualizarea informaţiilor adiacente. Următoarele principii pot constitui un suport în utilizarea cât mai eficientă a acestei strategii:

- Paragraful se citeşte în întregime înainte de a decide care este ideea principală ce merită subliniată.
- Sublinierea acoperă întreg materialul, dar nu se subliniază o cantitate prea mare din text. Texte

diferite necesită sublinierea unei cantităţi diferite de material.
• Se utilizează diverse semne pentru a discrimina între părţile textului (spre exemplu: se încercuiesc conceptele, se subliniază definiţiile, se delimitează printr-o linie exemplele). Aceste semne trebuie folosite cu consecvenţă pe parcursul unui text.
3. *Monitorizarea comprehensiunii textului* reprezintă deprinderea de verificare sistematică a gradului de înţelegere a textului (citit sau prezentat verbal). Studiile realizate asupra copiilor cu performanţe superioare în învăţare au pus în evidenţă prezenţa în comportamentul de asimilare a cunoştinţelor a unor strategii de monitorizare „cu voce tare":
• *formularea de întrebări.* Aceasta direcţionează citirea şi prelucrarea materialului şi permite focalizarea pe informaţia care răspunde întrebărilor puse. Formularea de întrebări se realizează aproape automat când un text cuprinde informaţii relaţionate cu cele anterioare, iar pentru textele ce cuprind informaţii în totalitate noi, transformarea titlurilor şi subtitlurilor în întrebări poate fi o soluţie viabilă.
• *clarificarea ideilor care pun probleme de înţelegere.* Aceasta se poate realiza făcând apel la cunoştinţele prezentate anterior în text sau la cunoştinţe anterioare relaţionate.
• *sumarizarea textului,* pentru extragerea ideilor importante care vor constitui scheletul reactualizării;
• *predicţia în text,* valabilă în special pentru textele narative. Tehnicile de monitorizare sunt învăţate cu mare eficienţă în grup. învăţarea
prin colaborare presupune existenţa a cel puţin două roluri predefinite, care sunt preluate pe rând de fiecare membru al grupului. Rolul de modelator (cel care formulează cerinţele de chestionare, sumarizare, clarificare sau predicţie) aparţine la început expertului (care poate fi profesor, coleg, părinte), pentru ca ulterior acesta să fie preluat în mod gradat de elev.
4. *Controlul învăţării.* Deprinderile de monitorizare şi control al învăţării se formează pe măsura acumulării de informaţii legate de modul cum se realizează învăţarea, capacitatea proprie de învăţare, respectiv de cerinţele diverselor sarcini.

Aceste cunoştinţe dau naştere la o teorie personală despre învăţare precum şi la anumite standarde personale de performanţă, un „model acceptor" al învăţării care se aplică la sarcinile de învăţare şi are un rol reglator asupra învăţării. Relaţia dintre monitorizare şi control este o relaţie directă în care informaţiile ce provin din monitorizarea învăţării determină luarea unor decizii privind timpul de studiu şi strategiile ce trebuie utilizate (vezi figura 11.2.).

MONITORIZARE

Evaluarea gradului
de dificultate al unui text

Evaluarea gradului
de asimilare
a cunoştinţelor

Evaluarea gradului de asimilare a cunoştinţelor

Evaluarea gradului de cunoaştere a răspunsului
Gradul de încredere în răspunsul dat
ACHIZIŢIE
STOCARE
înaintea-învăţării
In timpul învăţării
Pe perioada menţinerii cunoştinţelor
REACTUALIZARE

Căutarea autodirecţionată	Momentul răspunsului

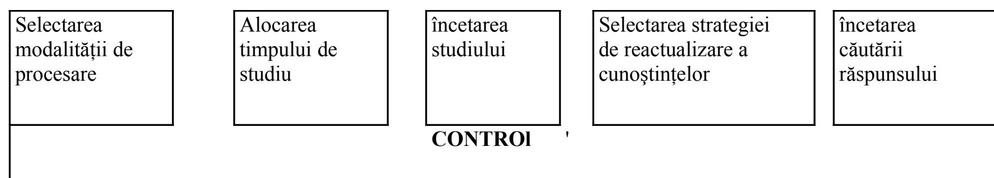


Figura 11. 2. Componentele monitorizării şi controlului metacognitiv

5. *Gândirea critică* reprezintă deprinderea de a interacţiona cu textul/informaţia în mod activ, de a obţine, interpreta şi evalua informaţia conţinută într-un material în mod eficient şi acurat. Tratarea critică a materialului se poate realiza fie în scris, fie într-o discuţie de grup sau prin reflecţie individuală asupra sa. Când gândim critic, formulăm de fapt o serie de *întrebări* asupra textului.

A nu gândi critic înseamnă a nu pune întrebări legate de informaţiile sau ideile prezentate. O persoană care nu gândeşte critic tinde să accepte sau să rejecteze o informaţiei sau o idee fără a o analiza în prealabil.

Tipuri de întrebări care stimulează gândirea critică asupra textului

- *Ce semnificaţie au aceste idei ?*
- *Pot să-mi amintesc cu uşurinţă ideile pe care le-con notat?*
- *Ce exemple susţin aceste idei?*
- *Cunosc exemple care nu susţin aceste idei?*
- *Ce idei sau fapte asemănătoare am mai întâlnit ?*
- *In ce fel diferă aceste informaţii de ceea ce ştiam deja în legătură cu acest subiect?*
- *Cum se relaţionează aceste informaţii? Este o relaţie de tip cauză-efect sau de parte-întreg ?*
- *Cum se pot utiliza cunoştinţele ?*
- *Care ar fi consecinţele aplicării în practică a acestor idei, pentru mine şi pentru ceilalţi?*

Această atitudine se regăseşte nu doar în cazul învăţării de tip şcolar. Ea este o componentă importantă a rezolvării situaţiilor curente. Diferenţa dintre atitudinea de a gândi critic şi atitudinea pasivă în rezolvarea unor probleme curente este reprezentată în tabelul 11.4.

Tabel 11. 4. Diferenţa dintre atitudinea critică şi atitudinea pasivă în rezolvarea problemelor curente

Rol	Situaţie	Atitudine pasivă	Atitudine critică
Elev	Profesorul prezintă cauzele celui de-al II-lea război mondial.	Acceptarea informaţiilor ca fiind adevărate.	Acceptarea informaţiilor, punerea de întrebări legate de aspectele ce ar trebui clarificate, iniţierea de discuţii cu colegii şi cu profesorul etc.
Părinte	Profesorul descoperă că fiul tău a minţit.	Eşti supărată pe copilul tău şi îl crezi pe profesor sau consideri că profesorul minte.	încerci să afli ambele variante despre ceea ce s-a întâmplat, compari răspunsurile încercând să înţelegi ce s-a întâmplat. Discuţi concepte legate de minciună/cinste cu copilul tău.
Cumpărător	Doreşti să cumperi o maşină.	Decizi pentru cumpărarea unei maşini noi, fără să te gândeşti cum vei face rost de bani.	Compari cele două variante: cumpărarea unei maşini noi vs. cumpărarea unei maşini second-hand, examinezi situaţia ta financiară.

O modalitate! interesantă de analiză a rolului gândirii critice este tocmai investigarea modului în care "aceasta este prezentă în luarea deciziilor şi rezolvarea problemelor curente. O oră de consiliere educaţională poate propune rezolvarea unei probleme curente (spre exemplu, cum decidem asupra priorităţilor) şi examinarea rolului gândirii critice în rezolvarea acesteia. Grupul de discuţie poate

furniza un cadru foarte bun pentru revizuirea şi prelucrarea critică a informaţiilor, unde fiecare membru al grupului poate beneficia de pe urma perspectivelor diferite. O importanţă deosebită în dobândirea acestei atitudini revine contextului şi mediului de învăţare. Un mediu care facilitează gândirea critică se caracterizează prin:

- acceptarea diversităţii de idei şi păreri;

- implicarea activă a elevilor în procesul învățării;
- asigurarea sentimentului de siguranță;
- exprimarea încrederii în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic;
- aprecierea gândirii critice;
- crearea condițiilor pentru experiențierea gândirii critice;
- acordarea timpului necesar pentru experiențierea gândirii critice.

6. Managementul timpului de studiu este deprinderea de utilizare eficientă a momentelor dedicate învățării. Acesta presupune: *alegerea momentelor propice pentru studiu, utilizarea eficientă a timpului acordat studiului* (stabilirea de priorități şi respectarea timpului de studiu) şi *evitarea amânării sarcinilor de lucru* (evitarea procrastinației).

a) *A lege rea momentelor de studiu* se face în concordanță cu perioadele de eficiență maximă ale unei persoane. La majoritatea oamenilor, orele de maximă eficiență sunt situate dimineața, între 8-12 şi după-amiaza între orele 16-18. Aceste perioade de eficiență, însă, variază în funcție de persoană. Nu de puține ori întâlnim persoane care relatează că perioada lor de maximă eficiență este dimineața devreme, la orele prânzului, seara sau chiar noaptea.

Prin reflectarea asupra experiențelor de învățare şi a rezultatelor obținute în urma acestora, ca şi a dispoziției pentru învățare în anumite perioade de timp, putem identifica perioadele de maximă eficiență în învățare şi să le valorificăm, într-o oră de consiliere se poate identifica şi reprezenta curba de eficiență zilnică.

b) *Ce trebuie să ştie un elev despre modul de utilizare a timpului dedicat studiului:*

- să înceapă cu subiecte sau materii mai uşoare, după care să treacă la cele mai dificile şi să păstreze pentru sfârşit ceva plăcut;
- să evite planificarea unor sesiuni de studiu tip maraton;
- să aleagă un loc propice pentru învățare, cu cât mai puțini distractori (televizor, telefon, zgomot);
- să aleagă o poziție care să îl mențină activ, treaz;
- să-şi stabilească un program de studiu pe care să-1 comunice şi altora (eventual afişat chiar pe uşa camerei);
- să învețe să spună nu eventualelor tentații (de a ieşi cu un prieten care 1-a sunat, de a se uita la televizor chiar dacă nu este emisiunea sa preferată);

- să-şi monitorizeze modul de utilizare a timpului (punând întrebări legate de eficiența utilizării timpului), c) *Evitareaprocrastinării*prin stabilirea de planuri de studiu şi respectarea acestora. Un plan de studiu cuprinde:
- *Obiectivul* lunar, săptămânal şi obiectivele zilnice. Obiectivele de studiu orientează efortul şi dau sens învățării. Pentru ca acestea să aibă un efect motivațional trebuie să fie:

specifice - să stabilească foarte clar starea finală la care aspiră copilul;

măsurabile, adică să descrie starea finală în termeni de comportamente care pot fi evaluate şi măsurate pentru a se decide dacă a fost atinsă starea dorită;

realiste, respectiv să stabilească termene viabile şi să se bazeze pe capacitățile sale reale. «

- *Modalitățile* prin care se realizează aceste obiective, respectiv activitățile specifice care duc la atingerea obiectivului respectiv
- *Gradele de libertate* pe care le acceptă, adică măsura în care poate fi modificat
- *Termenele* stabilite pentru diverse lucrări, teze, proiecte.

în ora de consiliere şi orientare elevii pot găsi cadrul necesar pentru realizare a unor planuri personale de studiu pornind de la cunoaşterea necesităților individuale (vezi fişele 27-28 din anexe).

Pe măsura acumulării şi utilizării acestor deprinderi de studiu, copiii dobândesc auto-controlul asupra propriei învățări. Acesta se manifestă prin:

- stabilirea independentă a scopurilor şi obiectivelor personale în învățare;

planificarea timpului de studiu;

monitorizarea sistematică a implicării în sarcină;

eliminarea sau controlul factorilor distractori (externi sau interni - emoţii şi gânduri distractoare);
controlul procesului de învăţare;
selectarea şi utilizarea unor strategii potrivite de prelucrare şi reactualizare a materialului învăţat;
evaluarea rezultatului învăţării;
autorecompensarea.

11.4. Ce ne motivează pentru studiu?

Motivaţia pentru învăţare, ca imbold spre învăţare şi implicare susţinută în realizarea sarcinilor pe care le presupune această activitate, este rezultanta unui complex de factori, între care se includ factorii sociali şi culturali, convingerile şi

valorile personale şi factorii contextuali, specifici unei situaţii de învăţare (Pintrich, 1994).

Factorii sociali şi culturali acţionează la nivelul normelor, valorilor şi practicilor de învăţare ce se constituie în zestrea culturală a unei persoane. Diferenţele dintre culturi (să luăm spre exemplu doar diferenţa dintre cultura urbană şi cea rurală sau dintre cultura familiilor cu statut socio-economic crescut şi cea a familiilor cu statut socio-economic scăzut) se găsesc la nivelul:

- valorii pe care o acordă învăţării de tip şcolar (pentru unii învăţarea în şcoală este foarte importantă, pentru alţii însă experienţa de viaţă are o importanţă mai mare);
- tipurilor de interacţiune pe care le încurajează în activitatea de învăţare (cooperare sau competiţie);
- concepţiilor despre competenţă (pentru unii competenţa se referă la dobândirea de cunoştinţe aprofundate, pentru alţii la dezvoltarea de deprinderi de muncă);
- experienţelor de învăţare pe care le asigură (utilizarea deprinderilor academice în activităţile curente).

Mecanismul prin care aceste aspecte îşi pun amprenta asupra motivaţiei unui tânăr pentru învăţare este implicit. Scufundat în această cultură, copilul interiorizează valori şi practici, care se manifestă ulterior la nivel comportamental, printr-o modalitate specifică de implicare în sarcinile şcolare.

Orele de consiliere pot oferi cadrul pentru analiza unei culturi şi a influenţei acesteia asupra practicii de învăţare. Se pot căuta răspunsuri pentru următoarele întrebări:

- Care sunt aspectele vieţii pe care le valorizează cultura respectivă?
- Ce loc ocupă învăţarea şcolară în educarea tinerilor?
- Ce deprinderi sunt importante pentru cultura analizată?

Factorii contextuali influenţează orientarea persoanei, fie spre dobândirea de competenţă în domeniu, fie spre obţinerea doar a unei performanţe specifice. Printre aceşti factori se numără:

- tipul sarcinilor de învăţare (sarcinile aplicative şi cele legate de activităţile curente ale elevilor sunt mai atractive decât cele decontextualizate şi facilitează orientarea spre dobândirea de competenţă şi nu doar spre obţinerea unei performanţe particulare);
- relaţia de autoritate în clasă (autonomia în învăţare determină o motivaţie intrinsecă şi o percepţie pozitivă asupra competenţelor proprii de învăţare)
- utilizarea formală şi informală a recompenselor (recompensarea competenţei are un puternic rol motivaţional pe termen lung);
- modalitatea de evaluare (orientarea spre competenţă din cadrul evaluărilor formative determină o motivaţie de învăţare superioară faţă de orientarea spre performanţă);

- timpul acordat unei sarcini de învăţare (un interval de timp prea scurt are tendinţa de a demotiva elevii);
- modalitatea de grupare a elevilor (gruparea rigidă pe abilităţi are consecinţe serioase în planul performanţelor şi a motivaţiei pentru învăţare).

Convingerile şi valorile personale au un rol mediator între factorii contextuali şi cei sociali, pe de o parte şi comportamentele motivaţionale, pe de altă parte. Dintre cele mai importante convingeri care afectează implicarea în sarcinile de învăţare sunt:

- expectanţele legate de autoeficacitatea în sarcină (ineficienta percepută în sarcini de învăţare

determină evitarea acestora sau implicare mai redusă în acest fel de sarcini);
• teoriile proprii despre inteligenţă (conceperea inteligenţei ca fiind o entitate nemodificabilă poate determina o motivaţie scăzută pentru învăţare în cazul unei percepţii negative despre propriilcabilităţi intelectuale) (vezi interrelaţiile în tabelul 1**1.5);**

Tabel 11. 5. Procesele motivaţionale şi patternul comportamental

Teoria despre inteligenţă	Scop în învăţare	încredere în abilităţile proprii	Pattern comportamental în învăţare
Teoria entităţii (inteligenţa este fixă şi nemodificabilă)	• performanţa finală (rezultatul) (se încearcă obţinerea de aprecieri pozitive şi evitarea celor negative la adresa abilităţilor)	mare	• orientare spre competenţă în domeniu • persistenţă în sarcină
		mică	• neajutorare • • evitarea sarcinilor stimulative nu persistă în sarcină
Teoria modificabilităţii (inteligenţa se poate dezvolta)	• învăţarea ca proces (scopul este de a-ţi dezvolta competenţa)	mare sau mica	• orientare spre competentă • căutarea sarcinilor • stimulative persistenţă în

• tipul atribuţiilor pe care le fac elevii (atribuirea eşecului unor caracteristici proprii şi stabile, cum ar fi abilităţile de învăţare, demotivează persoana pentru activităţile de studiu percepute ca generatoare de eşec);
• <u>locusul</u> de control pentru învăţare (elevii care au un locus de control intern, respectiv consideră că pot să-şi influenţeze performanţele şcolare prin implicarea în sarcină, vor fi mai motivaţi pentru învăţare);
• valoarea acordată sarcinii de învăţare (cu cât învăţarea este mai strâns legată de scopul elevului cu atât valoarea acesteia va fi mai mare şi va creşte nivelul de implicare în sarcină);

Motivaţia pentru învăţare nu mai poate fi privită simplist, ca o însuşire a unei persoane sau ca rezultat al unor manipulări contextuale de genul întăririlor şi pedepselor. Multideterminarea sa este evidentă, iar identificarea factorilor care determină o motivaţie scăzută este esenţială pentru auto-reglarea învăţării.

Bibliografie:

Baddley, A. (1999). *Memoria umană.* Bucureşti: Teora,.
Carter, C, Bishop, J., Lyman Kravits, S. (1998). *Keys to Effective Learning.* NI: Prentice Hali.
Drapeau, C. (2000). *învaţă cum să înveţi repede. Tehnici de învăţare accelerată.* Bucureşti: Teora.
Dumitru, I. Al. (2000). *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă.* Timişoara: Editura de Vest.
Gardner, H., Krechevsky, M., Sternberg, R. J., Okagaky, L. (1994). Intelligence in Context: Enhancing Students' Practicai Intelligence for School. In: K. McGilly (Eds.) *Classroom Lessons. Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice.* Cambridge, M A: MIT Press.
Linksman, R. (2000). *învăţare rapidă.* Bucureşti: Teora,
Miclea, M., Lemeni, G. (1999). Aplicaţiile ştiinţelor cognitive în educaţie. (I)

Inteligenţa şi modificabilitatea ei. *Cogniţie. Creier. Comportament,* III, 1-2.
Phye, G. D. (ed), (1997). *Handbook of Academic Learning. Construction of Knowledge.* San Diego: Academic Press.
Radu, I. & Oprişa, D. (1997). Strategii metacognitive în procesul învăţării la elevii inteligenţi şi la cei mediocri. *Cogniţie, Creier, Comportament, 3.*

sau cui subifl **alta i**
doar *îl* **alte c**
riscul t
'aceaa
'suni
discj
factorii
CW.M **psih™**
echivi întod prea tipul
sau cui adapta interii (interj iii) na sunti

Capitolul 12
STRESUL ŞI CONTROLUL STRESULUI

12.1. **Ce este stresul?**

Stresul este un fenomen psihosocial complex ce decurge din confruntarea persoanei cu cerinţe, sarcini, situaţii care sunt percepute ca fiind dificile, dureroase, sau cu miză mare pentru persoana în cauză. Stresul are o importantă componentă subiectivă, în sensul că ce este facil sau chiar relaxant pentru o persoană, pentru o alta poate deveni ameninţător sau imposibil de realizat. Deseori stresul este redus doar la una din componentele sale, caz în care controlul stresului este deficitar. Cu alte cuvinte, dacă noi echivalăm stresul doar cu factorii de stres din mediu, există riscul ca să nu ne mobilizăm resursele de a face faţă situaţiilor, considerând că "aceasta este lumea în care trăim şi nu i te poţi opune prea mult". Dacă spunem "sunt stresat" doar atunci când ne simţim obosiţi, avem insomnii, diverse stări de discomfort fizic, probabil am ignorat că multe din situaţiile pe care le-am trăit sunt factori de stres cu impact major (de ex. decesul sau boala unei persoane dragi, dificultăţi financiare majore, conflicte interpersonale intense şi prelungite). în acest caz, devenim conştienţi de fenomenul stresului doar când răspunsul organismului şi psihicului la situaţiile de încordare au devenit pregnant manifeste; deci am echivalat stresul cu reacţiile somatice, emoţionale, cognitive sau comportamentale, întotdeauna stresul decurge din îmbinarea a trei caracteristici cheie: prezenţa/absenţa factorilor de stres, resurse personale de confruntare cu stresorii şi tipul de reacţii la stres.

12.2. Componentele stresului

A. Factorii de stres

Stresorii sau factorii de stres sunt evenimente/situaţii externe sau interne, sau condiţii ale mediului, suficient de intense sau frecvente care solicită reacţii de adaptare din partea individului. Oamenii evaluează în permanenţă mediul extern şi intern (evaluare primară) şi nu răspund pasiv la aceste evaluări. Evenimentul (intern sau extern) poate fi perceput ca: i) irelevant sau indiferent; ii) pozitiv; iii) negativ sau ameninţător. Diferenţele individuale în evaluarea situaţiilor de viaţă sunt majore. Aceeaşi situaţie de viaţă poate fi evaluată diferit de către 3 persoane.

în acelaşi timp, trebuie ştiut că unii factori de stres pot fi schimbaţi (extemporalele pentru elevi: schimbarea conotaţiei negative poate fi schimbată printr-o pregătire mai asiduă), alţii pot fi doar diminuaţi (diabetul adolescentului care poate fi monitorizat mai bine), în timp ce alţi factori de stres trebuie acceptaţi şi toleraţi deoarece sunt nemodificabili (decesul unui părinte).

SURSE DE STRES / potenţiali factori stresori

- starea de boală fizică sau psihică
- abuz fizic, emoţional sau sexual
- situaţie financiară precară
- pierderea locului de muncă
- şcoala - probleme de comunicare cu colegii, cu profesorii, responsabilitatea prea mare, schimbarea şcolii
- familia - probleme de comunicare în familie, divorţul, decesul unui membru al familiei, conflicte

cu fraţii, violenţa în familie

- prietenii - conflicte cu prietenii, lipsa de prieteni
- dezastre naturale - cutremur, inundaţii
- propria persoană - neîncredere în sine, nemulţumirea faţă de aspectul fizic

B. Resursele personale de a face faţă la factorii de stres

Resursele individuale de adaptare la stres sunt definite ca şi capacitatea cognitivă, emoţională şi comportamentală de a reduce, stăpâni sau tolera solicitările interne sau externe care depăşesc capacitatea de răspuns automată a organismului. Adaptarea la stres implică atât existenţa unor resurse reale (intelectuale, emoţionale, fizice, sociale, etc.) dar, de cele mai multe ori decurge din autoevaluarea propriilor resurse pentru a face faţă evenimentelor evaluate ca fiind negative sau ameninţătoare (evaluare secundară). Nu de puţine ori există o discrepanţă între resursele reale de răspuns şi evaluarea acestor resurse (prezenţa unor reale resurse care însă sunt evaluate de persoana în cauză ca insuficiente), care generează de cele mai multe ori starea de stres. Factori individuali cum sunt stima de sine, asertivitatea, optimismul sau sentimentul de autoeficacitate sunt factori de protecţie împotriva stresului.

Resurse, mecanisme de coping

- căutarea suportul social (a prietenilor, a familiei, a specialiştilor)
- rezolvarea de probleme
- căutarea de informaţii
- tehnicile de relaxare
- umorul
- religia
- reevaluarea pozitivă

în funcţie de evaluările primare şi secundare, persoana răspunde într-un anumit fel la eveniment. Răspunsul la acest eveniment, evaluat ca fiind stresant, poate fi diferit: 1) acţiune directă asupra stresorului; 2) căutare de informaţii despre

stresor; 3) neimplicare; 4) activarea unor mecanisme de apărare (negarea stresorului, reinterpretarea lui de tipul gândirii pozitive). Specificitatea răspunsului la stres este conturată de factorii personali, existând diferenţe marcante în forma, intensitatea şi amplitudinea răspunsului. în perioada de anticipare a confruntării cu stresorul (ex. înaintea examenului de bacalaureat), în timpul confruntării cu stresorul (în timpul probelor), cât şi după confruntări repetate cu situaţii în care persoana percepe discrepanţa dintre resurse şi solicitări (teze, teste, bacalaureat, examen de admitere la universitate) apar reacţiile la stres. Acestea pot fi: fiziologice, cognitive, emoţionale şi comportamentale.

C. Reacţiile la stres

Dacă un eveniment este evaluat ca fiind stresant, individul poate avea diferite reacţii la stres.

7. *Reacţii fizice/fiziologice:*

dureri de inimă, palpitaţii
apetit alimentar scăzut sau crescut
indigestii frecvente
insomnii
crampe sau spasme musculare
dureri de cap sau migrene
transpiraţii excesive, ameţeli, stare generală de rău
constipaţii sau diaree (nemotivate medical)
oboseală cronică
iritaţii ale tegumentelor
alergii
viroze frecvente (răceli)
recurenţa unor boli anterioare
modificarea patternului menstrual la femei

2. Reacţii cognitive: blocaje ale gîndirii deficit de atenţie
scăderea capacităţii de concentrare dificultăţi de reactualizare flexibilitate ideativă redusă diminuarea creativităţii dificultăţi în luarea deciziilor gânduri negative despre sine, lume şi viitor cogniţii

pesimiste ideație suicidară

3. Reacții emoționale: iritabilitate crescută

scăderea interesului pentru domenii care reprezentau înainte pasiuni sau hobby-uri

pierderea interesului pentru prieteni

instabilitate emoțională

anxietate

depresie

sentimentul că ești neglijat /ă

reprimarea (neexprimarea) emoțiilor

dificultăți în a te distra sau a te relaxa

sentimentul că ești "luat/ă în râs" de către ceilalți

sentimentul că ești un "ratat /ă" în profesie sau familie

sentimentul să nu poți avea încredere în nimeni

inabilitatea de a finaliza la timp o sarcină începută

teama de a fi singur/ă

teama de a nu te îmbolnăvi

neîncrederea în viitor

4. Reacții comportamentale:

performanțe scăzute la locul de munca sau școală

fumat excesiv

consum exagerat de alcool

tulburări de somn, dificultăți în adormire

un management ineficient al timpului

izolarea de prieteni

preocupare excesivă pentru anumite activități

comportamente agresive

Atunci când dorim să reducem cât mai mult cu putință stresul (a elimina total stresul este un scop nerealist, imposibil de atins) trebuie să identificăm potențiale surse de stres, să ne evaluăm realist resursele personale de a face față situațiilor de confruntare și să ne familiarizăm cu tehnicile de control al stresului.

Relația dintre componentele stresului ca fenomen psihosocial sunt redate în figura 12.1. '

Evaluarea primară:

"Este evenimentul stresant pentru mine?"

T

)

POTENȚIALII STRESORI

REACȚII LA STRES

?

Evaluarea secundară:

"Pot să fac fată acestui eveniment?"

}

COPING,

MECANISME DE

ADAPTARE

Figura 12.1. Componentele stresului

12.3. Modalități de management al stresului

1. Informarea privind sursele de stres

- identificarea surselor de stres (ex. schimbarea profesorilor, examene)
- anticiparea perioadelor de stres și realizarea unui plan de acțiune (ex. perioada de examene)

• informarea privind strategiile de adaptare eficace la stres (ex. sport, exerciții de relaxare)

2. Conştientizarea reacțiilor la stres

• identificarea şi exprimarea *emoțiilor* față de anticiparea evenimentului (ex. anxietate, iritabilitate, discomfort, frustrare)

• identificarea reacțiilor emoționale *imediate* (ex. iritabilitate) şi *de lungă durată (ex.* neajutorare, apatie) față de eveniment

• identificarea *reacțiilor comportamentale şi fiziologice* privind evenimentul (ex. izolare, evitare, stare fizică de rău)

• identificarea *reacțiilor cognitive* față de eveniment <(ex. ce cred despre eveniment, ce cred despre capacitatea mea de a face față evenimentului)

• evitarea autoblamării sau a blamării altora pentru eveniment

• identificarea tendințelor neadaptative ale gândirii față de eveniment şi față de sine

• reevaluarea evenimentului interpretat ca fiind stresant prin prisma gândirii pozitive

3. Dezvoltarea unor abilități şi comportamente de management al stresului

• dezvoltarea *asertivității*

• dezvoltarea *comunicării*'pozitive cu ceilalți

• învățarea tehnicii *de a spune NU*

• identificarea şi *rezolvarea conflictelor alunei* când apar

• învățarea metodelor de *rezolvare a problemelor şi de luare a deciziilor*

• învățarea unor *metode de relaxare*

4. Stabilirea şi menținerea unui suport social adecvat

• solicitarea ajutorului direct şi receptivitate față de acesta

• dezvoltarea şi menținerea relațiilor de prietenie

5. Dezvoltarea unui stil de viață sănătos

• menținerea unei greutăți normale

• practicarea regulată a exercițiilor fizice

• practicarea unor exerciții de relaxare

• renunțarea la consumul de alcool şi a fumatului

• practicarea unor comportamente alimentare sănătoase

6. Dezvoltarea stimei de sine

• stabilirea priorităților şi limitelor personale

• participarea la activități care dezvoltă stima de sine

• stabilirea unor scopuri realiste

7. Managementul timpului

• Revizuieşte-ți SCOPURILE. Decide care sunt activitățile prioritare într-o zi sau săptămână.

• Realizează o LISTĂ cu lucrurile pe care trebuie să le faci şi una cu cele care le-ai dori să le faci şi timpul alocat lor.

• Analizează CONSECINȚELE dacă amâni anumite activități care trebuie realizate

• Selecționează activitățile în ORDINEA realizării lor. Este bine ca să se înceapă cu activitățile pe care trebuie să le faci şi numai după cu cele pe care ai dori să le faci şi care îți fac mai mare plăcere. Dacă începi cu activitatea plăcută este posibil să nu o mai faci pe cea care trebuie să o faci dar care nu îți este atât de plăcută.

• încearcă să faci câte O ACTIVITATE odată până la finalizarea ei. Nu trece la altă activitate decât atunci când ai finalizat-a pe cea anterioară.

• Nu te grăbi să treci repede de la o activitate la alta. Fă PAUZE între activități.

».

• Analizează-ți STANDARDELE. Sunt ele prea ridicate şi astfel nu reuşeşti să finalizezi activitatea datorită standardelor nerealiste?

• în final, nu uita că ai realizat o activitate şi oferă-ți o RECOMPENSĂ!

Figura 12.2 prezintă secvențele de management al situațiilor de stres. Pentru activitățile de control al stresului utilizați fişele 29-36 din anexe.

Principii de management al timpului:

1. Revizuieşte-ți SCOPURILE. Decide care sunt activitățile care nu sunt obligatorii de făcut într-o zi

sau săptămână.
2. Realizează o LISTĂ cu lucrurile pe care trebuie să le faci şi una cu cele care le-ai dori să le faci şi timpul alocat lor.
3. Selectează din aceste activităţi PRIORITĂŢILE. Ce trebuie făcut într-o zi, ce poate să fi amânat şi până când? Ce ai dori să faci în acea zi? Ce activităţi pot fi delegate? Ce se întâmplă dacă nu faci o anumită activitate? Dacă nu are nici o consecinţă negativă atunci o poţi amâna.
4. Selecţionează activităţile în ORDINEA realizării lor. Este bine ca să se înceapă cu activităţile pe care trebuie să le faci şi numai după cu cele pe care ai dori să le faci şi care îţi fac mai mare plăcere. Dacă începi cu activitatea plăcută este posibil să nu o mai faci pe cea care trebuie să o faci dar care nu îţi este atât de plăcută.
5. încearcă să faci câte O ACTIVITATE odată până la finalizarea ei. Nu trece la altă activitate decât atunci când ai finalizat-o pe cea anterioară.
6. Nu te grăbi să treci repede de la o activitate la alta. Fă PAUZE între activităţi.
7. Revizuieşte-ţi PRIORITĂŢILE şi PROGRESUL realizat.

8. Analizează-ţi STANDARDELE. Sunt ele prea ridicate şi astfel nu reuşeşti să finalizezi activitatea datorită standardelor nerealiste?
9. în final, nu uita că ai realizat o activitate şi oferă-ţi o RECOMPENSĂ!

#1
IDENTIFICAREA SURSEI DE STRES ŞI DEFINIREA ACESTUIA
REZULTATE POSIBILE + POZITIVE
- NEGATIVE
REZULTATE POSIBILE + POZITIVE - NEGATIVE
REZULTATE POSIBILE + POZITIVE - NEGATIVE
5 DEZVOLTAREA UNUI PLAN DE ACŢIUNE
6 EVALUAREA PLANULUI
7 # APLICAREA ŞI EVALUAREA REZULTATELOR REALE
Figura 12.2. Secvenţele de rezolvare a unei situaţii de stres

Bibliografie:

Baban A. (1998). *Stres şi personalitate.* Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană. Miclea M. (1997). *Stres şi mecanismele de apărare.* Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană.

«o
I3JB3

Capitolul 13
CREATIVITATEA ŞI STIMULAREA COMPORTAMENTULUI CREATIV

13.1. Noţiuni introductive

Este frecvent vehiculată ideea că actul creaţiei este un fapt ocazional pe care îl manifestă un număr restrâns de artişti şi invenfatori,. geniali în marile momente de inspiraţie. In fapt, noi toţi suntem creativi zilnic. Ori de câte ori o problemă este rezolvată într-o manieră inedită, descoperim o nouă utilitate a unui obiect banal sau ne lăsăm purtaţi ideativ într-o lume nemaiîntâlnită este implicată într-un anumit grad creativitatea. După cum afirma Vâgotski (1963) "tot ceea ce depăşeşte în viaţa de toate zilele limitele rutinei şi cuprinde măcar un dram de noutate poate fi numit proces creator".
Fiind o rezultantă a funcţionării optime a întregii personalităţi, creativitatea reprezintă totodată sinteza unor factori multipli de natură intelectuală şi aptitudinală. Nu trebuie însă minimalizat rolul factorilor motivaţionali, emoţionali şi cu precădere ai celor atitudinali în dinamica procesului creativ.
Creativitatea vizează abilitatea de rezolvare a problemelor într-un mod original, competent şi adaptativ. Oamenii creativi tind să-şi manifeste această caracteristică într-un domeniu specific. După cum există multiple tipuri de inteligenţă, deosebim şi numeroase tipuri de creativitate (Gardner, 1984). în scopul maximizării potenţialului creativ în şcoală e necesar să fie înţeleasă natura de tip "puzzle" a procesului creativ. Una din principalele motivaţii pentru care ne-am propus abordarea domeniului creativităţii o constituie intenţia de a oferi câteva principii şi proceduri care să faciliteze stimularea inventivităţii elevilor în cât mai multe din aspectele vieţii şcolare. Activitatea creativă este una din cele mai mari provocări ale vieţii şi implicit atrage după sine cele mai mari recompense.

13.2. Mituri despre creativitate

In jurul conceptului de creativitate s-a ţesut o întreagă mitologie. Un mit reprezintă o concepţie eronată

despre un anumit lucru, eveniment, persoană etc. El

ia naştere pe baza sedimentării unor clişee şi prejudecăți împărtăşite de o anumită comunitate umană. Semnalăm câteva din miturile cel mai frecvent vehiculate, relativ la procesul creației, precum şi argumentele care subliniază vulnerabilitatea şi falsitatea lor.

1) *Ideile creative sunt în exclusivitate produsele inspirației iluminatorii.* Cercetările arată însă că, în orice domeniu, ideile creatoare sunt rezultatul unui efort susținut, precum şi al unei angajări de durată în activitate. De exemplu, Edison susține că geniul şi implicit creativitatea înseamnă 99% transpirație şi 1% inspirație.

2) *Creativitatea solicită un nivel deosebit de ridicat al inteligenței.* Mai multe studii atestă faptul că inteligența şi creativitatea sunt fenomene relativ independente. în general profesorii agreează şi preferă elevii
' inteligenți (dar care sunt conformişti) elevilor creativi, dar nonconformişti.

Walach & Kogan (1965) descriu în rândul elevilor patru categorii de combinații posibile între cele două dimensiuni ale personalității: creativitatea şi inteligența. Astfel deosebim: *

(a) Copii cu nivel de *creativitate înalt* şi cu *inteligență ridicată.*

(b) Copii cu nivel de *creativitate înalt* dar cu *inteligență modestă.* Este cea mai dezavantajată categorie de elevi din şcoală. Frecvent aceşti elevi prezintă probleme de adaptare, pentru că sunt deficitari sub raportul inteligenței - aptitudinea cea mai apreciată în şcoală. De asemenea ei sunt în conflict cu şcoala şi deseori cu ei înşişi. Se simt inadecvati şi fără valoare, dar sunt capabili de performanțe superioare într-un mediu lipsit de stres. De aceea menținerea unui climat favorabil în clasă va constitui un factor stimulativ pentru ei.

(c) Copii cu nivel de *creativitate modest* şi cu *inteligență ridicată.* Aceşti elevi sunt în general dependenți de performanțele şcolare. Ei luptă pentru obținerea unei recunoaşteri academice tradiționale, dar suferă serios când eşuează în obținerea de note mari.

(d) Copiii cu un nivel de *creativitate modest* şi cu *inteligență modestă* Aceştia se vor angaja în activități cu caracter defensiv, încercând pe cât posibil să eludeze mediul şcolar, perceput la modul negativ.

Creativitatea evoluează direct proporțional cu nivelul inteligenței doar până la un anumit punct (un coeficient de inteligență de aproximativ 120), după care cele două dimensiuni evoluează pe traiectorii relativ independente (Torrance, 1962).

3) *Randamentul şcolar reprezintă principalul indicator al creativității la elevi.* Această afirmație este discutabilă datorită imaginii şablon a elevului model în şcoală. Acest elev model este cel care ştie să expună riguros opinia profesorului şi să redea fidel manualul, având note maxime la toate materiile. în consecință este puțin probabil ca elevii cu note foarte mari să fie şi foarte creativi. Deci, un segment important al categoriei elevilor

creativi va fi deficitar relativ la capacitățile cele mai valorizate în şcoală. Spre exemplu, nume de genii ca: Verdi, Einstein, Hegel, Leibnitz au fost pe parcursul şcolii elevi mediocri.

4) *Creativitatea este, o capacitate psihică omogenă şi unitară.* Creativitatea există doar în forme specifice. Distingem astfel o creativitate ştiințifică, una tehnică, o creativitate artistică, o creativitatea socială etc. Altfel spus, toate formele de creativitate dispun de caracteristici comune (originalitate, flexibilitate) alături de care se întâlnesc trăsături specifice domeniului în care se manifestă. De exemplu, un elev creativ la literatură nu va manifesta cu necesitate un comportament creativ în găsirea unor soluții inedite la problemele de fizică.

5) *Creativitatea cunoaşte o evoluție continuă.* Există perioade în viața unui individ de creativitate maximă, după cum există şi perioade de eficiență creativă mai modestă. De exemplu, un elev după o perioadă de maximă creativitate literară poate fi alarmat de momentele ulterioare lipsite de inspirație, considerându-le indiciul unui posibil declin intelectual. '

6) *Creativitatea, similar inteligenței, este o trăsătură nemodificabilă în timp, consistentă de la o situație la alta.* Cercetările ne semnalează însă faptul că, experiențele precum şi evenimentele survenite în mediu de viață al persoanei îi afectează comportamentul creativ. Maltzman (1960) studiază educabilitatea comportamentului creativ, pe baza performanțelor subiecților obținute la unele

teste de originalitate. El a conceput o serie de experimente de antrenament al comportamentului original la elevi. Ulterior a evaluat efectele antrenamentului, pe baza unor răspunsuri neuzuale formulate de către elevi la problemele oferite. Elevii antrenați au obținut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei neantrenați la un test inedit de originalitate. S-a constatat totodată persistența în timp a efectelor ședințelor de training. Conchidem că un mediu ce provoacă şi, în acelaşi timp, recompensează comportamentul creativ poate facilita apariția unor comportamente originale şi în alte sarcini decât cele pentru care a fost antrenată o persoană.

13.3. Abordarea creativității

Consecutiv demitizării acestor clişee de gândire vom încerca o analiză a principalelor dimensiuni ale creativității. Cele mai importante aspecte psihologice ale conceptului de creativitate sunt: procesul creativ, produsul creativ şi personalitatea creatoare.

Procesul creativ

Una din problemele care-i preocupă pe psihologi vizează modalitatea în care ia naştere o idee creativă. Ce se întâmplă înainte ca această idee să fie

elaborată? Care sunt etapele actului creației? Pentru a răspunde la întrebările formulate mai sus pornim de la constatările majorității cercetătorilor în domeniu, care susțin prezența unei anumite stadialități a procesului creativ, precum şi faptul că succesiunea acestor stadii este relativ similară atât în situația creativității științifice cât şi a celei artistice. Uneori pentru a fi creativi trebuie să fim necritici, liberi, spontani, alteori analitici, depunând un efort susținut de căutare a unor soluții inedite. Analiza comparativă a mai multor modele vizând desfăşurarea procesului creativ 1-a condus pe Wallas (1926) la ideea că numărul de stadii ale creativității științifice poate fi redus la patru: stadiul pregătitor, stadiul incubației, stadiul iluminării şi stadiul verificării.

Orice proces de creație începe prin sesizarea unei grojaleme. Sesizarea problemei generează o stare de îndoială, care devine mobilul activității de analiză şi de căutare a soluției. Există cazuri în care pregătirea se încheie fără a se ajunge la o soluție definitivă, când toate posibilitățile au fost epuizate. De exemplu, zecile de variante ale unui creator liric, care potriveşte cuvintele şi efectele poetice pentru a concepe un poem, sau încercările recurente ale unui eleV în şederea redactării **unfli** nuvele.

Faza următoare constă într-o perioadă de aşteptare, aparent pasivă, când se revine în mod inconştient asupra problemei - faza de **incubație.** Eforturile conştiente de rezolvare a unei probleme insurmontabile creează un sentiment acut de frustrare. Această trăire face ca gândurile legate de problema respectivă să fie deplasate în inconştient.

Una din particularitățile activității inconştiente o constituie apariția necontrolată a asociațiilor şi analogiilor. Poincare descrie expulzarea electronilor din atom în timpul ciocnirile nucleare, recurgând la o analogie - o imagine care i-a venit în somn: o femeie călare pe un cal evoluează în arena unui circ. Se opreşte brusc şi florile pe care le ține în mână zboară în public. Rămânea doar transpunerea acestei idei în limbajul mecanicii cuantice.

în scopul facilitării procesului intuitiv este recomandat ca, cel puțin pentru un timp, să facem abstracție de dificultăți pentru a ne abandona fanteziei. O metodă eficace de învățare a acestei stări de abandon constă în dezvoltarea la elevi a capacității de alternanță a eforturilor conştiente cu cele intuitive. în acest scop se poate recurge la realizarea unor lecții improvizate. Pe parcursul derulării lor profesorul poate identifica cu ajutorul elevilor soluții posibile, chiar fanteziste la probleme noi chiar şi pentru el însuşi. în felul acesta elevii vor fi provocați să formuleze întrebări şi opinii personale şi chiar să provoace anumite dispute. Aceste activități sunt eficiente, nu atât în privința deprinderii procedeelor tehnice, cât în parcurgerea împreună cu persoana adultă a întregului drum sinuos de soluționare. Se poate vorbi în acest caz de o focalizare preponderentă pe proces şi nu pe produsul finit (Radu, 1991).

Iluminarea este momentul apariției spontane a soluției. Momentul iluminării se bazează pe etapele anterioare de acumulare activă şi de pregătire conştientă şi inconştientă. După cum afirma Pasteur, "hazardul nu ajută decât

mințile pregătite". Soluția poate surveni într-un moment de relaxare, cum sunt de exemplu cazurile lui Edison, Helmholz, sau în timpul somnului: Mendeleev, von Kekule, Descartes etc.

Verificarea constă în materializarea ideii într-un fapt explicit perceptibil (poem, tablou, model

ştiinţific etc.) şi evaluarea acestuia prin stabilirea gradului în care produsul respectiv răspunde criteriilor de originalitate.
în concluzie, procesul de creaţie nu urmează în general un tipar unic. Modalităţile de realizare ale unui produs nou şi valoros sunt variate, purtând amprenta personalităţii fiecărei persoane.

Produsul creativ

Ca urmare a parcurgerii etapelor demersului creativ se ajunge la transformarea potenţialităţii creatoare într-un produs. Produsul creativ este modalitatea palpabilă de apreciere a creativităţii. El poate fi exprimat fie prin ceva material, fie prin ceva spiritual. Prima categorie se referă la produsele palpabile, acceptate de o anumită cultură, pe când cea de-a doua categorie *vizează produsele psihologice, adică idei exprimate sau numai gândite. Produsul rezultat ca urmare a parcurgerii procesului creativ trebuie să fie nou, original şi să prezinte valoare socială.

*Criterii de apreciere **a** produsului creativ*

Un produs e creativ dacă întruneşte anumite criterii.

1. Criteriul originalităţii

Caracteristicile fundamentale ale originalităţii sunt: noutatea şi impredictibilitatea. **Noutatea** implică: (a) un proces de fuziune a unor elemente existente, într-o combinaţie inedită şi (b) capacitatea de surprindere a unor noi conexiuni între elemente. De exemplu, transformarea claviaturii cu litere într-o claviatură cu note muzicale a dus la obţinerea unei maşini de scris note muzicale. **Impredictibilitatea** se referă la relaţia neaşteptată dintre lucrurile existente în lumea reală şi obiectul creat. Creativitatea presupune un salt calitativ concretizat în anumite produse (obiecte, imagini) care nu există, nici nu au mai existat şi care nici nu pot fi anticipate, pe baza necesităţii cauzale a evoluţiei evenimentelor - de exemplu, teoria relativităţii (restrânsă) a lui Einstein.

2. Criteriul conexiunilor

Esenţa creativităţii umane o constituie relaţia. Un prerechizit de bază al procesului creativ îl constituie activitatea combinatorică. Astfel, de exemplu, în arta plastică se poate realiza un bust (un lucru inedit cu valoare estetică), prin combinarea într-o manieră originală a unor obiecte scoase din uz: ceasuri, nasturi, cutii de cafea, becuri etc.

Prezentăm câteva metode de combinare: • plasarea lucrurilor, persoanelor într-o nouă perspectivă, de exemplu:
presupunând că sunteţi extraterestru şi întâlniţi o cascadă ce aţi crede că reprezintă?

- integrarea experienţei anterioare într-un nou tipar; de exemplu, în situaţia în care nu ar exista ceasuri deşteptătoare găsiţi alte mijloace pentru a trezi oamenii dimineaţa;
- descoperirea unor conexiuni neaşteptate între lucruri; de exemplu, ce întrebări i-aţi adresa lui Socrate dacă l-aţi întâlni într-o zi plimbându-se pe aleile parcului din oraş?

E vorba practic de capacitatea de a privi viaţa într-un mod metaforic şi de a produce efecte/şocuri emoţionale.

3. Criteriul nonraţionalităţii

Nonraţionalitatea corespunde stadiului incubaţiei, care constă în aglutinarea unor evenimente spontane şi necontrolabile, după anumite legi aparent autonome. Se evidenţiază o relaxare a gândirii conştiente şi o inhibiţie a controlului logic. Astfel sunt celebre cazurile lui Newton privind legea atracţiei universale sau a lui Roentgen privind descoperirea razelor X. «

Personalitatea creatoare * ,

Un element de bază al creativităţii îl constituie gândirea divergentă. Gândirea divergentă presupune abilitatea de a produce într-un mod neuzual şi neconvenţional un repertoriu de soluţii inedite pentru rezolvarea unei anumite probleme.

Elementele definitorii ale creativităţii includ ***fluenţă*** în producţia ideilor şi ***flexibilitate*** în gândire. Dar fundamental pentru ideea de creativitate este ***originalitatea*** (Guilford, 1967).

/. ***Dezvoltarea fluenţei de idei***

Fluenţa ideilor are de-a face cu abilitatea de a genera cât mai multe răspunsuri referitoare la o problemă dată, într-un timp limitat/nelimitat. Producţia de idei se poate realiza prin:

- construirea de propoziţii cu sens, formate din două sau mai multe cuvinte, pentru care se pot oferi silabele iniţiale ale cuvintelor. De exemplu, se pot da silabele "ţi" şi "stri";

• jocul de cuvinte presupune găsirea cât mai multor perechi de cuvinte ce rimează, cuvinte care au un final sau un început dat (enumerea a 30 de cuvinte ce încep cu "ra", 30 de nume de flori etc);
• o succesiune de expresii sau propoziții scurte, ce pot fi generate pornind de la o anumită temă. Putem, de exemplu, solicita elevilor să listeze toate lucrurile care le vin în minte şi care au anumite proprietăți: sunt solide, flexibile şi au unghiuri.
Pentru aceasta este important ca elevul să identifice relațiile dintre concepte, să găsească cuvinte cu sens similar/opus, să extindă sensul unor cuvinte, să selecteze cuvintele irelevante, să inventeze noi cuvinte. Reid (1976) sugerează ideea inventării unor cuvinte care să comunice anumite stări, sentimente sau dispoziții. Se poate solicita din partea elevilor enumerarea de cuvinte luminoase, cuvinte

vaporoase, cuvinte cu grade diferite de abstractizare, cuvinte triste, cuvinte dinamice etc.
Un alt tip de fluență îl reprezintă aşa numita "fluență asociativă". De exemplu, se poate sugera elevilor să găsească cinci cuvinte cu sens opus sau parțial opus cuvântului "previzibil" sau să enumere cât mai multe asemănări între conceptele "uragan" şi "spirală".
Un alt tip de gândire care facilitează creativitatea este **gândirea asociativă.** Gândirea asociativă presupune producerea de idei şi soluții noi pornind de la combinarea a diferite imagini sau concepte aparent independente. Pentru aceasta se poate recurge la asociații.
Asociațiile pot fi de două tipuri: (a) asociații lingvistice şi (b) asociații imagistice.
(a) *Asociații lingvistice*
De exemplu să ne imaginăm clasa de elevi care la ora de literatură primesc ca sarcină elaborarea unui eseu pe tema: "marea în amurg". Elevii pot fi solicitați să enumere o serie de cuvinte asociate pornind de la cuvântul "spray". Aceste cuvinte vor sugera la rândul lor alte asociații etc. Se constituie astfel un lanț de asociații ca cel care urmează:
Spray - duş - umbrelă - ploaie - spumă - val - irizație Subliniem două sugestii privind desfăşurarea acestui exercițiu:
• aceste înlănțuiri trebuie să se realizeze în absența unor idei preconcepute. Trecerea la cuvântul următor al lanțului trebuie să aibă loc ignorând cuvântul inițial ("mare" sau "spray"), concentrarea realizându-se de fiecare dată în exclusivitate pe ultimul cuvânt al lanțului de la care continuă asociația. Exercițiul se poate desfăşura fie mental fie în scris.
• asocierile să se facă rapid fără a fi prea mult analizate şi gândite.
(b) *Asociații prin imagini*
Se aplică în situația în care mai multe grupe de elevi lucrează în paralel. Fiecare grupă primeşte sarcina de a schița un desen abstract al succesiunii unor idei pe care le generează la un moment dat. La sfârşitul discuțiilor vor fi prezentate desenele, fără a fi explicate şi motivate. Fiecare membru al grupului va da un titlu desenului. Titlurile pot fi descrieri abstracte pline de fantezie, ca de exemplu: "hartă cu telecomandă", "maşină care se poate împacheta".
2. Flexibilitatea
Flexibilitatea vizează capacitatea subiectului de a-şi modifica rapid fluxul ideativ în scopul găsirii unor utilizări noi ale unor produse uzuale. Distingem două tipuri de flexibilitate: (a) flexibilitatea spontană bazată pe inițiativa subiectului şi (b) flexibilitatea adaptativă, care este dirijată din afară. Flexibilitatea adaptativă solicită abandonarea metodelor convenționale de rezolvare ale unor probleme în favoarea găsirii de soluții originale. Câteva sarcini care pot fi utilizate în scopul dezvoltării flexibilității:

(1) identificarea de către elevi a cât mai multor soluții la o problemă dată. De exemplu, se poate solicita enumerarea cât mai multor utilizări diferite pentru o "agrafă". Răspunsuri fluente ar putea fi: să curețe unghiile, pipa etc, pe când răspunsurile flexibile pot fi de genul: să notezi un număr de telefon pe o gumă, să-ți prinzi un cercel rupt etc;
(2) aranjarea unor serii de 3 sau mai multe desene astfel încât pe baza lor elevii să construiască cât mai multe relatări diferite, corespunzătoare aranjărilor obținute;
(3) solicitarea de finaluri cât mai variate la fabule, relatări neterminate (finaluri umoristice, moralizatoare, triste etc);

(4) oferirea de episoade contorsionate din istoria omenirii, solicitând elevilor să descrie consecinţele posibile pe care le-ar fi produs. De exemplu: ce s-ar fi întâmplat dacă nu ar fi fost cel de-al doilea război mondial? *

3. Originalitatea

t Originalitatea reprezintă aptitudinea subiectului de a oferi răspunsuri neuzuale la problemele ridicate.

Oferim o serie de exerciţii, care pot fi utilizate în scopul dezvoltării originalităţii:

- îmbunătăţirea unui produs (de exemplu, îmbunătăţirea unei metode de predare);
- utilizările neobişnuite ale unor lucruri (de exemplu, utilizări neobişnuite pentru un "desfăcător de conserve" sau pentru un "burete");
- exerciţiul consecinţelor sau exerciţiul "Ce-ar fi dacă..." (de exemplu, ce s-ar întâmpla dacă nu am mai avea sentimente/ imaginaţie, dacă am trăi într-un univers bidimensional, dacă ne-am cunoaşte ceasul biologic);
- alcătuirea de povestiri (se pot oferi diferite cuvinte şi se solicită elevilor să alcătuiască unele povestiri la care interesează tematica, finalurile şi numărul scenariilor compuse).

13.4. Şcoala şi creativitatea

Constatările mai multor cercetători au subliniat faptul că cel mai frecvent şcoala contemporană se prezintă ca un inhibitor al comportamentului creator. Ne interesează astfel să identificăm, pe de o parte, factorii de inhibiţie ai creativităţii în şcoală, iar pe de altă parte, modalităţile concrete prin care pot fi diminuaţi aceşti factori şi implicit să oferim câteva tehnici de stimulare a creativităţii.

Factori inhibitori ai creativităţii în şcoală

Sistemul educaţional autohton nu numai că nu încurajează, ci frecvent inhibă activităţile creatoare ale elevilor în clasă, prin cultivarea unui comportament

stereotip. Elevii creativi sunt frecvent consideraţi o sursă de indisciplină în şcoală. Getzels & Jackson (1963) constată în general la profesori tendinţa de a aprecia elevii "creativi" ca fiind mai puţin simpatici decât media elevilor. De asemenea, Walach & Kogan (1965) arată că cea mai dezavantajată categorie de elevi din şcoală este cea care prezintă un grad ridicat de creativitate pe un fond de inteligenţă modestă. Autorii menţionaţi au remarcat şi o exagerare a accentului pus în şcoală pe gândirea de tip convergent, care orientează demersurile rezolutive spre un mod unic de rezolvare a unei probleme. Acest răspuns convergent: (a) inhibă căutările în direcţii multiple şi încercările de găsire a unor piste colaterale, (b) creează premisele unui sentiment de nesiguranţă din partea elevilor relativ la posibilităţile proprii de soluţionare a unor probleme, (c) inculcă elevului ideea că trebuie să caute întotdeauna o singură variantă (cea aşteptată de profesor) ca răspuns la problemele ce li se pun (Stoica, 1983). Şcoala nu trebuie să se limiteze doar la a transmite cunoştinţe şi a-i face pe elevi să evite eşecul şcolar, ci tfebuie să-şi asume şi rolul de a-i ajuta pe elevi să-şi descopere propriile potenţialităţi

Pornind de la o succesiune de observaţii realizate în cadrukşcolii au fost identificaţi o serie de factori cu efect inhibitoriu asupra comportamentului creativ al elevilor.

Prima categorie de factori circumscrie anumite ***caracteristici ale elevilor:***

- intoleranţa faţă de opiniile colegilor. în scopul atenuării acestei tendinţe e necesar să-i ajutăm pe elevi să-şi dezvolte toleranţa pentru nou, unic şi chiar pentru ideile bizare;
- percepţia de sine devalorizantă, surprinsă adesea în afirmaţii de genul: "Nu sunt o persoană creativă", "Nu am făcut niciodată nimic deosebit", încurajându-i pe elevi să-şi reconsidere aceste autoevaluări negative recurgând la alternative de genul: "Sunt original", "Nu-mi pasă ceea ce gândesc alţii despre modul cum văd eu lucrurile" va duce la creşterea nivelului de creativitate al elevilor (Meichenbaun, 1975). Elevii pot fi învăţaţi că într-o anumită situaţie se poate acţiona în *diferite* moduri. Implicaţiile acestei deprinderi vor induce: (a) dezvoltarea gândirii creative, (b) creşterea stimei de sine şi (c) reducerea nivelului de anxietate în cazul necesităţii rezolvării unor sarcini slab structurate;
- frica de ridicol are un efect paralizant; din dorinţa de a nu face greşeli, de a nu se expune, de a nu fi criticaţi, unii elevi preferă să nu acţioneze, să stea în umbră;
- conformismul, dorinţa de a se ajusta valorilor şi reprezentărilor celorlalţi: colegi, profesori sau

prieteni;
• tendința de a interpreta orice structură ca fiind închisă. Această tendință rezultă frecvent din modul de prezentare al materialului didactic de către profesor. Acest material comportă frecvent un caracter static şi suficient, nu invită şi uneori nici nu permite interpretări sau interogații.

Alți factori inhibitori ai creativității țin de *profesor:*
• anumite patternuri comportamentale ale profesorului cum ar fi: sancționarea îndrăznelii de a pune întrebări incomode, accentul exagerat pus în clasă pe competiție sau pe cooperare, critica prematură;
• utilizarea de către profesor a unor "fraze ucigaşe" de genul: "asta nu e logic", "cine ştie răspunsul corect?", "poți s-o dovedeşti?" (Selnow, 1997);
• accentul pus în şcoală pe reproducere, neaprecierea suficientă a originalității. Distingem astfel: (a) profesori stimulativi, ce încurajează autoexprimarea, disponibili şi în afara orelor, şi (b) profesori inhibitivi, lipsiți de entuziasm, hipercritici, rigizi şi conservatori;
• profesori ce inculcă elevilor necesitatea lucrului sigur, indubitabil prin obiceiul de a insista până când obțin răspunsul anticipat de ei, în forma dorită.
O ultimă categorie de factori se referă la ***sistemul** de **învățământ.***
• supraîncărcarea şcolară;
• manuale dense şi organizate deductiv, prezentând un extract de ştiință, cât mai concisă şi sistematizată, dar în nemişcare, dându-i elevului impresia că omul a descoperit toate deodată. Astfel, enigmele pe care inteligența omului nu le-a dezlegat nu îşi au locul în manuale (Stoica,1983).
Principii şi metode de stimulare a creativității în şcoală
Torrance (1965) oferă câteva sugestii privind modul în care poate fi dezvoltată în clasă o atmosferă care să faciliteze creativitatea:
• recompensarea exprimării unor idei noi sau a unor acțiuni creative;
• neimpunerea / neforțarea propriil&soluții elevilor;
• provocarea elevilor cu idei incongruente şi paradoxuri aparente;
• oferirea de evaluări deschise, idei controversate care să provoace punerea unor probleme;
• încurajarea elevilor să-şi noteze ideile proprii, ținând anumite jurnale, caiete de notițe.
Profesorii ce aplică aceste principii renunță la a oferi doar un flux permanent de cunoştințe. Ei devin astfel un mediator între copil şi realitate şi nu doar sursa directă a furnizării de informație. Ei alocă o parte mai importantă din timp adresării de întrebări elevilor, comparativ cu media profesorilor. Deseori refuză să răspundă imediat unor întrebări reflectându-le în replici de forma: "Dar tu ce crezi?", "Cum vezi tu lucrurile?". întrebările acestor profesori deseori manifestă un caracter divergent: " Ce s-ar întâmpla dacă ...", "Ce te face să crezi aceasta?". De asemenea, obişnuiesc să nu ofere un feedback evaluativ imediat, ci acceptă şi manifestă interes pentru răspunsurile paradoxale. Rezultatul este că elevii înşişi vor tinde să descopere noi probleme şi să problematizeze.

Principii privind recompensarea comportamentului creativ
Torrance (1965) a identificat 5 principii de recompensare a comportamentului creativ în şcoală. Deşi aceste principii sunt recunoscute de un număr mare de profesori ca fiind evident cele mai importante, e surprinzător că ele nici nu sunt înțelese nici nu sunt practicate de majoritatea profesorilor. Redăm în continuare aceste principii:
7. *Respectarea întrebărilor neuzuale*
Nimic nu este mai recompensam pentru un copil care adresează întrebări decât răspunsul pe care-1 primeşte la întrebările formulate, precum şi faptul că adulții iau în serios întrebările lui. Copiii au nevoie să fie învățați cum: (a) să formuleze o întrebare; (b) să se joace cu ea; (c) s-o întoarcă pe toate fețele privind-o din diverse unghiuri; (d) s-o reformuleze; (e) să-şi asume rolul de investigator, dincolo de nevoia de a primi răspunsuri imediate, tip clişeu din partea profesorului sau părintelui.
*
Profesorii se aşteaptă să fie capabili întotdeauna să dea răspunsuri prompte, chiar atunci când nu dispun de un răspuns adecvat. Amânarea răspunsului creează o anumită tensiune interioară. Astfel se prefigurează o dublă tentație a profesorului fie: (a) să ofere răspunsuri prefabricate imediat, fie (b) să ignore întrebările. Copiii formulează multe întrebări pentru care profesorul, cel puțin pentru moment

nu are un răspuns. Acest fapt ar trebui acceptat ca normal şi dezirabil, dar el poate fi perceput sub forma unei ameninţări la adresa securităţii profesorului.
2. Respectarea imaginaţiei şi ideilor inedite
Copiii creativi pot observa multe relaţii şi semnificaţii, ce scapă profesorilor lor. Utilizarea ideilor elevilor în clasă creşte interesul acestora, creează entuziasm şi stimulează efortul.
3. Sublinierea valorii ideilor pe care le emit elevii
Dificultatea aplicării acestui principiu constă în prejudecata celor mai mulţi profesori materializată în convingerea că elevii nu sunt capabili să producă idei originale, valoroase. Desigur aceşti profesori nu vor fi în stare să recompenseze comportamentul creativ al elevului în clasă. în scopul aplicării acestui principiu se pot adopta unele din ideile elevilor în activităţile clasei. De asemenea, se pot utiliza modalităţi de comunicare a acestor idei, multiplicându-le şi distribuindu-le clasei sau notându-le într-o carte a clasei
4. Oferirea de oportunităţi de exprimare sau de lucru în absenţa unor evaluări imediate
E dificil pentru mulţi profesori să conceapă faptul că nu este necesar să evalueze imediat tot ceea ce fac elevii. Sunt necesare perioade de timp mai îndelungate, pe parcursul cărora o persoană să aibă posibilitatea să înveţe şi să se exprime în absenţa "ameninţării" unor evaluări imediate. Evaluarea externă este deseori percepută la modul negativ drept ameninţătoare, fapt ce creează o atitudine defensivă şi inhibă creativitatea.

13.5. Metode de stimulare a creativităţii
Având ca punct de pornire premisele de lucru menţionate anterior, referitoare la recompensarea comportamentului creativ în şcoală ne propunem în continuare o trecere în revistă a câtorva metode, prin care poate fi dezvoltat comportamentul creativ la elevi. Enumerăm câteva din aceste metode: brainstorming, brainstorming cu schimbări de roluri, sinectica, Philips 6-6, metoda FRISCO, metoda 635.
Brainstorming
Esenţa metodei constă în separarea intenţionată a actului imaginaţiei de faza gândirii critice. In prâBcabramstormlng-ului se porneşte de la două principii fundamentale: (1) orice individ e capabil să producă idei şi (2) cantitatea dezvoltă calitatea. Desfăşurarea optimă a unei şedinţe de brainstorming reclamă câteva exigenţe:
- suspendarea oricărui gen de criticism (autocriticism);
- manifestarea liberă a imaginaţiei;
- stimularea unui debit ideativ cât mai mare; elevii îşi pot manifesta opinia oral, liber şi spontan relativ la tema aleasă, fără să respecte o anumită ordine, dar şi fără discuţii sau dezbateri lungi;
- este recomandată preluarea ideilor emise de către ceilalţi din grup, precum şi dezvoltarea acestora.

Exemplu de problemă care poate face obiectul unei abordări de tip brainstorming: cum să tratăm o persoană care ne jigneşte/ne ignoră.
Brainstorming cu schimbări de roluri
în această situaţie moderatorul poate interveni pentru a facilita căutarea unor idei prin atribuirea de~roluri specifiQeJ-eteviter-{Selnow, 1997). El poate întreba aiupra "modului cum este "percepută o problemă din diferite puncte de vedere X, Y, Z (de exemplu al profesorului, al părintelui, al presei, al administraţiei şcolii, al colegilor mai mari/ mici etc).
Sinectica
Sinectica este denumită şi metoda analogiilor. Organizarea unei şedinţe se fundamentează pe două principii importante:
(a) transformarea straniului (a ceea ce este necunoscut) în familiar, şi
(b) transformarea familiarului în straniu. O şedinţă de sinectica presupune parcurgerea a patru paşi:
- primul pas este cel în care profesorul prezintă tema de rezolvat;
- cel de-al doilea pas se desfăşoară când grupul clasă reformulează problema aşa cum a înţeles-o (transpunerea straniului în familiar);
- pasul următor constă în îndepărtarea de problemă (transformarea familiarului în straniu);

- ultima etapă se referă la reconvertirea a ceea ce a fost straniu în familiar. Distingem mai multe

forme de sinectică:
- **analogia simbolică:** constă în recursul la o imagine-simbol ca substitut al unei situații problemă. Un exemplu în acest sens: şirurile lungi de atomi, care se rotesc în mişcări şerpuitoare şi şarpele care îşi muşcă coada l-au dus pe F. von Kekule la ideea că moleculele unor compuşi organici nu sunt structuri deschise, ci lanțuri închise.
- **analogia directă:** se recurge la acest mijloc atunci când, pentru rezolvarea unei probleme ştiințifice, se apelează la un domeniu cunoscut; de exemplu, analogia cu jocul de pasiență 1-a determinat pe Mendeleev să organizeze elementele chimice în tabelul ce-i poartă numele.
- **analogia personală:** constă în identificarea fiecăruia din participanți (elevii din clasă) cu un obiect, persoană sau fenomen real sau imaginar. Este vorba de antrenarea capacității empatice, ce presupune exprimarea a ceea ce simte fiecare membru al grupului într-o situație dată. Se poate recurge la o metaforă de genul: "Sistemul planetar", în care fiecare elev se identifică cu o parte a acestui sistem: fie o planetă, un spațiu imponderabil, o rază de lumină sau un meteor. în final se descriu sentimentele, fantasmele, percepțiile, gândurile pe care le încearcă fiecare din membrii clasei.

Philips 6-6

Clasa se divide în grupuri de câte şase elevi. Fiecare grup îşi desemnează câte un moderator. Profesorul oferă în scris fiecărei grupe o problemă de rezolvat. Dezbaterea pe marginea problemei respective durează 6 minute, la sfârşitul cărora moderatorul fiecărui grup prezintă lista cu soluțiile obținute. Exemple de "probleme: cum să apărăm natura, ce să facem când suntem stresați/ trişti/ iritați.

Metoda FRISCO

Se întemeiază pe principiului brainstorming-ului regizat, în sensul că moderatorul distribuie fiecărui participant câte un rol care să-i acopere o anumită dimensiune a personalității. Câteva roluri ce pot fi acordate în cazul unei discuții pe tema mişcării feministe legate de mişcarea feministe sunt cele de: tradiționalist, exuberant, pesimist, optimist.

Metoda 635

Metoda, numită şi brainwriting, se aplică după următoarea procedură. Se formează grupuri de câte şase elevi, fiecare grup fiind dispus în jurul unei mese. Fiecare elev din grup notează pe o foaie câte trei soluții posibile de rezolvare ale unei probleme date. Timpul alocat acestei sarcini este de 5 minute. După această primă etapă foaia este transmisă mai departe în sensul acelor de ceasornic. în acest fel toate cele 6 foi trec o dată pe la toți participanții, fiecare din ei notând maximum 18 idei.
» *

Variantă. Construirea colectivă a unor poveşti. Fiecare participant va scrie pe o foaie de hârtie trei propoziții, reprezentând debutul unei povestiri. Foaia de hârtie este transmisă următorului participant din stânga, care la rândul lui va adăuga alte trei propoziții continuându-se în felul acesta derularea narațiunii. în final vor rezulta 6 relatări, care vor fi citite cu voce tare în fața celorlalți membri ai grupului.

Alte exerciții de stimulare a creativității:

- exerciții de *rescriere* a unui mesaj sau povestiri în diferite forme pentru diferiți cititori;
- exerciții de *rescriere* a unui mesaj sau unei compoziții, pentru care se pot imagina finaluri diferite sau în care se poate schimba cadrul de desfăşurare al acțiunii sau se pot înlocui parțial sau total personajele;
- *ilustrarea unor povestiri* sau a altor scrierrprin imagini, scheme;
- exerciții de stimulare a abilității de *a facepredicții*'pornind de la un număr redus de informații sau pornind de la informații ambigue;
- utilizarea de *inversiuni* - unui element material i se poate conferi capacitatea de a acționa asemeni unei ființe umane. Astfel, de exemplu, apa nu mai este o substanță pe care o bem, ci o substanță care bea. Pentru aceasta se poate recurge la expresii poetice de genul invocării lui Paul Claudel: "Doamne... ai milă de apele din mine care mor de sete."

Redăm în continuare şi câteva exerciții care pot fi utilizate pentru a provoca elevii să ofere răspunsuri cât mai creative.

1. Concepeți 10 fraze neconvenționale pe care un profesor le poate utiliza la începutul orei pentru a crea o atmosferă agreabilă în clasă.
2. Construiți o relatare de o pagină pe tema: "Ce gândeşte câinele/animalul meu/un lucru drag despre

mine?", sau o alta pe tema "Ce visează câinele meu despre mine?"
3. Cum vă imaginaţi oamenii în anul 2200? Cum vor arăta, ce limbă vor vorbi, cu ce se vor deplasa, cum le vor arăta locuinţele, ce filosofie de viaţă vor împărtăşi, ce state vor exista?
4. Enumeraţi 10 întrebuinţări neobişnuite pentru o portocală şi o forfecuţă de unghii.
5. Ce jocuri aţi imagina în timpul recreaţiilor pentru elevii de gimnaziu/ pentru elevii de liceu?
6. Ce putem face pentru a apăra natura?
7. Cum am putea opri timpul în loc?
8. Imaginaţi un dialog umoristic între un campion la alergări şi linia de sosire.
9. Purtatul corsetului nu mai e la modă. Ce aţi face pentru a-1 lansa din nou?

10. Alcătuiţi o povestire cu următoarele cuvinte: nimfa, furnici, copilărie, şocant, barcă.
11. Sugeraţi cel puţin 6 idei prin care s-ar putea face mai agreabilă sala de clasă unde învăţaţi.
12. Enumeraţi cât mai multe invenţii inutile (de exemplu: pastă de dinţi pentru hipopotami, ochelari de soare pentru cârtiţe).
13. Enumeraţi cât mai multe imposibilităţi (de exemplu: să vorbeşti cu tine la telefon, să dai cu capul de o planetă).
14. Imaginaţi un dialog între Socrate şi Isus.
15. Concepeţi 2 scrisori imaginare pe care le-aţi adresa una lui Sisif şi alta Sfinxului egiptean.

Bibliografie:

Gardner, J. W. (1963). *Seif- renewal.* New York: Harper & Row.
Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1963). *Creativity and Intelligence.* New York: Wiley.
Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence,* New York: Simon & Schuster.
Maltzman (1960). On the training of originality. *Psychological Review,* 67, 229-242.
Meichenbaun, D.(1975). Enhancing creativity. *American Educaţional Research Journal,* 12, 129-145.
Radu, I. şi colab. (1991). *Introducere în psihologia contemporană.* Cluj-Napoca: Sincron.
Selnow, R. (1997). *Atelierul viitorului,* Bucureşti: Fiat Lux.
Stoica, A.(1983). *Creativitatea elevilor.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent.* Englewood Cliffs, Prentince Hali.
Walach, M.A. & Kogan , N.(1965). *Modes of Thinkingin Young Children,* New York: Hoit Reinehardtand Wiston, Inc.
Wallas, G. (1926). *The Ari of Thojght,* Harcourt, Brace a World.

IS3J(1
psaid
pori
mp

Capitolul 14
MANAGEMENTUL CLASEI

Managementul clasei este definit ca abilitatea profesorului de a planifica şi organiza activităţile clasei astfel încât să asigure un climat favorabil învăţării. Prin managementul clasei se urmăreşte prevenirea comportamentelor disruptive, pe de o parte şi rezolvarea problemelor comportamentale apărute, pe de altă parte.
Obiectivul final al managementului clasei este formarea la elevi a unor abilităţi de autoreglare a comportamentului. într-o primă fază controlul comportamentului este extern (profesori, părinţi, colegi) pentru ca apoi, prin interiorizarea unor reguli şi modele, să devină autonom.
Principiile managementului clasei sunt:
- îmbunătăţirea condiţiilor învăţării.
- Prevenirea stresului profesorilor şi elevilor.
- Creşterea timpului petrecut în sarcina de învăţare şi diminuarea timpului destinat controlului

comportamentelor disruptive.
• Implicarea elevilor în activități care 'să le solicite participarea activă.

14.1. Strategiile preventive

Stabilirea de reguli

Profesorul *proactiv* este capabil să definească şi să comunice expectanțele sale față de elevi. Comunicarea clară a regulilor comportamentului social şi academic la începutul anului şcolar este esențială pentru un management eficient al clasei. Regulile îi ajută pe elevi să-şi controleze comportamentul impulsiv, comunicându-le expectanțele profesorului față de un anumit comportament. Multe din reguli pot fi adaptări ale regulilor şcolii, în timp ce altele pot fi stabilite împreună cu elevii, reflectând situația specifică a clasei. în acest caz acceptarea şi complianța copiilor la regulă creşte. Stabilirea regulilor începe prin identificarea împreună cu elevii a problemelor mai frecvente din şcoală. Regula este respectată dacă există şi presiunea grupului pentru respectarea ei. Autodisciplina este o consecință a mai multor factori: existența unor reguli clare şi consecințe bine specificate, ca şi presiunea externă din partea părinților, profesorilor şi mai ales a colegilor.

Criterii de stabilire a regulilor în clasă:

• să fie stabilite la începutul anului şcolar;
• să fie formulate pozitiv, specificând comportamentul aşteptat;
• să fie precizate simplu;
• lista de reguli să fie scurtă (5-6 reguli, pentru a nu fi uitate);
• să includă numai regulile pe care le consideră necesare;
• să se focalizeze pe comportamente specifice;
• să fie stabilite împreună cu elevii;
• să fie afişate într-un loc vizibil pentru ca elevi să şi le reamintească;
• să fie discutate şi explicate elevilor;
• să fie precizate toate consecințele nerespectării unei reguli;
• să fie precizate recompensele respectării regulilor;
• regulile să fie aplicate consecvent, fără a se face excepții de la aplicarea lor;
• regulile să fie relativ flexibile (situațiile sunt diferite şi vârstele copiilor sunt diferite);
• consecințele nerespectării regulilor să fie în conformitate cu gravitatea comportamentului;
• aplicarea consecințelor să se facă fără ca elevul să fie blamat - doar comportamentul său este discutat;
• regulile să vizeze îmbunătățirea condițiilor de învățare în clasă.

Exemplu:

Comportament aşteptat	**Regula**	**Consecința pentru elevii care nu respectă regula**
Să nu se bată între ei	Rezolvăm conflictele în mod corespunzător	10 minute time-out
Să nu se alerge prin clasă	în clasă se circulă încet şi ordonat.	5 minute de curățenie în clasă la sfârşitul zilei

Alături de aceste reguli de conduită este util să fie precizate şi responsabilitățile şi drepturile profesorului, iar elevii să le cunoască.

Personalizarea clasei

Există mai multe modalități de a da claselor un aspect particular:
aranjarea diferită a băncilor;
utilizarea elementelor decorative pentru tapetarea claselor (lucruri de
interes specific pentru copii, produsele elevilor pe diverse domenii);
particularizarea clasei prin culoare;
preluarea unui nume la care aderă întreaga clasă.

Cunoaşterea elevilor

Respectul față de elevi este demonstrat prin atenția pe care le-o acordăm. Memorarea numelui, a

preferințelor sale, a relațiilor cu colegii sunt câteva aspecte importante pentru a-l face pe elev să se simtă în siguranță.
Recunoaşterea şi acceptarea genului şi a apartenenței culturale este de asemenea o formă de respect. A acorda în aceeaşi măsură atenție băieților ca şi fetelor, a prezenta o imagine pozitivă atât a fetelor cât şi a băieților în materialele utilizate şi activitățile propuse, a vorbi cu copiii despre cultura din care provin, fără a ne aştepta că sunt experți, doar pentru că aparțin acelei culturi, sunt modalități de a demonstra respect şi acceptare.

Utilizarea metodelor active, de implicare a elevilor în activitatea de învățare

Studiile arată că peste 80% din problemele de disciplină dintr-o clasă sunt datorate utilizării unor metode ineficiente de implicare a elevilor în activitățile de învățare. Ordinea se menține, nu atât datorită intervențiilor frecvente ale profesorului, ci datorită angajării active a elevilor în activitate. Activitățile pe grupe mici, interactive sunt considerare ca fiind cele mai eficiente pentru prevenirea problemelor de disciplină, în timp ce activitățile plictisitoare sunt cele care pot declanşa probleme de disciplină.
Există câteva artificii strategice care pot determina o mobilizare atențională din partea elevilor:
• Controlul vocii - profesorul poate utiliza diverse tonalități, pentru a nu se produce fenomenul de habituare la stimulul sonor monoton al vocii.
• Contactul vizual - este ştrut faptul că elevii îşi inhibă comportamentele neadecvate la contactul vizual direct cu profesorul.
• Organizarea timpului în sarcină - se ştie că cele mai multe probleme comportamentale apar în situații nestructurate. Acest lucru se poate evita prin controlul permanent şi planificarea cât mai exactă a timpului petrecut în sarcinile şcolare, mai ales pentru cele individuale.

Rezolvarea imediată a problemelor apărute, prin:

• *controlul proximității* - apropierea fizică sau proximitatea profesorului față de elev are o influență considerabilă asupra comportamentului.
• *recurgerea la regulă* şi aplicarea imediată a consecințelor comportamentului, în strânsă legătură cu gravitatea comportamentului.
• *comunicarea asertivă.* Utilizarea de mesaje asertive la persoana I, cu
descripții clare ale comportamentului aşteptat, „Vreau ca tu să.....",
„Mi-ar plăcea ca tu să.....". In acest moment ar trebui ca tu să......" este
o metodă mult mai eficace de rezolvare a problemelor. In astfel de condiții agresivitatea sau pasivitatea profesorului ar determina accentuarea şi cronicizarea acestora.

Consiliere educațională

Recompensarea meritată

Evaluările frecvente, care permit obținerea frecventă de recompense, determină creşterea motivației pentru învățare şi a angajării în sarcină. Pentru ca acest efect să se păstreze este nevoie ca recompensele să fie stabilite individual, pentru fiecare elev în parte, în funcție de nivelul care reflectă pentru fiecare creşterea performanței (ex. pentru un elev nota 7 este o performanță care trebui recompensată).

Crearea unui cadru de interacțiune pozitivă

Un astfel de cadru se caracterizează prin:
• atractivitate şi culoare
• respectarea orarului
• planificarea activităților şi dezvoltarea unor rutine pentru desfăşurarea ordonată a activităților
• utilizarea unor stiluri de interacțiune pozitivă
• deschidere la schimbare *r*
• ignorarea comportamentelor disruptive, ori de câte ori este posibil
• întărirea comportamentelor dezirabile
• îndepărtarea obiectelor care determină conflicte interpersonale.

14.2. Strategii de modificare comportamentală

Modificarea unui comportament presupune:
1. Identificarea celor trei componente ale unui comportament: *antecedentele* comportamentului, *comportamentul* propriu-zis şi *consecințele* comportamentului.
Exemplu:

antecedentele	**comportamentul**	**consecințele**

Sunetul clopoțelului	S trage de păr pe *7i*	Profesorul îl atenționează
Intră cineva în clasă	S aruncă cu bucăți de hârtie prin clasă	Profesorul îl atenționează

2. Monitorizarea comportamentului - cu scopul de a culege date precise despre un comportament, sub aspectul frecvenței de manifestare, a contextului în care apare şi a intensității sale, în vederea stabilirii unui program țintit de modificare comportamentală.
Metodele utilizate pentru monitorizare pot fi: observarea şi auto-monitorizarea comportamentului, chestionarea părinților, colegilor, profesorilor şi reflectarea asupra situațiilor anterioare similare.
Pentru organizarea datelor şi o mai bună vizualizare a lor se poate întocmi un tabel sub forma unei grile de observație.

Exemplu:

Ziua	Momentul	Comportament	Consecințe
Luni	-	-	-
Marți • • •	-	-	-

Ceea ce interesează este detectarea unui patterfî de apariție a comportamentului, care ar putea sugera o modalitate de intervenție. Uneori, simpla monitorizare (conştientizarea de către copil a frecvenței * şi gravității comportamentului) poate duce la ameliorarea acestuia. Datele obținute în urma proceselor de observare, chestionare şi automonitorizare sunt utilizate în analiza comportamentală.
3. Analiza şi evaluarea funcțională a comportamentului. *Dimensiunile analizei comportamentale:*
1. *forma* de manifestare a comportamentului;
2. *frecvența* - numărul de apariții ale comportamentului;
3. *durata* - intervalul de timp dintre momentul inițierii şi momentul încetării comportamentului;
4. *intensitatea* - magnitudinea manifestării comportamentului;
5. *latența* - intervalul dintre stimul şi manifestarea comportamentului;
6. *contextul* de apariție a comportamentului.

Să luăm spre exemplu neatenția la ore. Forma de manifestare a neatenției poate fi foarte diferită de la un elev la altul şi în aceste condiții intervenția va trebui să fie diferită. Un elev poate manifesta neatenție prin sustragere de la activitate şi reverie, în timp ce pentru un alt elev forma de manifestare poate să ia un aspect de distragere a celorlalți colegi. Din perspectiva duratei, pentru un elev poate să dureze doar pentru câteva minute, în timpul unei ore, în timp ce alt elev poate fi neatent pe tot parcursul zilei.
4. Crearea şi aplicarea programului de modificare comportamentală.
Avantajul analizei comportamentale este circumscrierea şi specificarea comportamentului. Intervenția de modificare a comportamentului nu se poate face asupra unei etichete, ci asupra dimensiunilor unui comportament. Analiza şi evaluarea funcțională a comportamentului reprezintă în acest sens operaționalizarea etichetei lingvistice în comportamente care pot fi modificate.

Elementele programului de modificare comportamentală
întăririle reprezintă orice stimul care determină creşterea frecvenței de apariție a unui comportament.
întărirea este definită prin efectul ei asupra comportamentului. Funcționează ca întăritor ceva care este perceput ca fiind plăcut sau valoros de către copil, de aceea acelaşi stimul poate avea conotații diferite pentru persoane diferite, după cum poate reprezenta întărire pentru un comportament şi nu pentru altul, chiar în cazul aceleiaşi persoane. Aceasta impune alegerea individualizată şi contextualizată a întăririlor.
întărirea unui comportament reprezintă o situație de învățare în care copilul învață că există o relație

între comportament şi consecinţele lui. *Tipuri de întăriri:*
a) *obiectuale* - hrană, jucării, bani, cadouri, premii;
b) *simbolice* - obiecte cu semnificaţie (bulina roşie, jetoane colorate, feţe luminoase, steluţe, „bani falşi") care se pot preschimba în alte obiecte sau activităţi cu valoare recompensativă;
c) *activităţi* - timp de joacă, dans, timp pentru cinema, timp liber, cititul împreună, a fi primul în rând;
d) *sociale* - lauda, încurajarea, aprecierea, zâmbetul, aplauze, a te arăta interesat, a te arăta surprins.

Tabel 14.1. Preschimbarea întăririlor simbolice (puncte) în activităţi

întărirea	**Costul**
0 zi liberă pentru bibliotecă	10 puncte
O zi liberă de la şcoală	12 puncte
0 zi liberă de la îndatoririle de elev de serviciu	7 puncte
Masa cu profesorul	15 puncte
Alegerea jocului la ora de sport	5 puncte
Ocuparea oricărui loc în clasă pentru o zi	3 puncte

Consecinţele naturale ale comportamentului pot avea rol de întărire. Spre exemplu, obţinerea unei note bune în urma efortului depus pentru învăţare (o consecinţă naturală), determină creşterea frecvenţei de manifestare a comportamentului de învăţare. în aceste condiţii nota poartă denumirea de întăritor natural. Alteori profesorul poate să introducă în mod voluntar alţi întăritori decât consecinţele normale ale comportamentului, fiind vorba în acest caz de întăriri *artificiale.*

Reguli de aplicare a întăririlor pozitive:

- să fie aplicate imediat după producerea comportamentului aşteptat;
- să fie precizat motivul pentru care primeşte întărirea;
- să fie aplicată constant în formarea unui comportament nou;

- să fie aplicată intermitent în întărirea unui comportament deja dobândit. Dacă pentru învăţare întărirea trebuie să apară imediat după comportament, pentru consolidare întărirea trebuie amânată. Amânarea determină persistenţa în sarcină.
- întăririle să fie specifice fiecărui elev;
- întăririle artificiale se înlocuiesc treptat cu cele naturale, la început prin asocierea întăririi naturale cu cele artificiale, iar apoi prin retragerea întăririi artificiale;
- cu cât survine mai repede întărirea cu atât învăţarea este mai rapidă.

Programele de întărire

Eficienţa unei intervenţii de modificare comportamentală este dependentă de consecvenţa aplicării întăririlor. Programele de întărire stabilesc strategia de aplicare şi asigură procesualitatea modificării comportamentale.

Tipuri de programe de întărire (vezi figura 14.1.):

a) întărirea pe bază de rată de comportamente. Aplicarea întăririlor se face după executarea unui anumit număr, prestabilit, de comportamente. Rata poate să fie *fixă* (după 3 răspunsuri corecte) sau *variabilă*(la început după 3, apoi după 2 şi iar după 3 răspunsuri corecte). Programele de întărire pe bază de rată fixă sunt eficiente în fazele de învăţare, iar cele pe bază de rată variabilă, în etapa de consolidare a comportamentului învăţat.

b) întărirea pe bază de intervale. în aceste programe întărirea se aplică la un anumit interval de timp care poate să fie de asemenea fix sau variabil. Programele de întărire pe bază de intervale fixe sunt mai ineficiente datorită predictibilităţii apariţiei stimulului de întărire, în timp ce programele pe bază de intervale variabile sunt cele mai eficiente (vezi jocurile mecanice).

Programe de întărire
continuă
intermitentă
interval

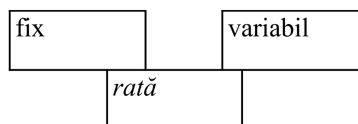




Figura 14.1. Programe de întărire

Tabel 14.1. Metode comportamentale de control al frecvenței de manifestare a unui comportament

Metoda	**Definirea metodei**	**Exemple**
întăririle pozitive	Prezentarea unui stimul după producerea unui comportament, cu scopul creşterii ratei şi intensității acestuia.	Profesorul oferă elevilor 5 min. pauză după realizarea unor sarcini. Dacă după oferirea pauzei creşte calitatea realizării sarcinii, pauza devine întărire pozitivă.
Pedeapsa	Un stimul care urmează unui răspuns, cu scopul scăderii frecvenței sale de manifestare.	Unui elev din clasa a doua i se reducea perioada de joacă cu 5 min. în urma unui comportament adecvat. Dacă după această regulă scade frecvența comportamentelor disruptive, scăderea pauzei cu 5 min. reprezintă o pedeapsă.
întăririle primare	Un stimul poate fi definit ca o întărire primară, dacă satisface o nevoie fiziologică.	Alimentele sunt un exemplu de întărire primară.
întăririle secundare	Un stimul poate fi definit ca o întărire secundară dacă satisface o nevoie materială sau socială.	Notele, banii, popularitatea sunt întăriri secundare frecvent utilizate. *t*
Planificare a întăririlor	Realizarea unei scheme de întărire.	Oferirea unei întăriri la un interval stabilit sau după un număr de răspunsuri corecte. Exemplu, profesorul oferă întărire după 4 răspunsuri corecte.
Modelarea	învățarea unor comportamente noi prin întărirea succesivă a secvențelor comportamentului.	Profesorul Z are un elev care este foarte timid când răspunde oral. Prima dată îi oferă o recompensă după contactul vizual cu elevul. In următoarea etapă oferă întăriri pentru că acesta ridică mâna, apoi doar după ce răspunde prin da sau nu la întrebările sale şi în fine după ce răspunde utilizând mai multe cuvinte etc.
Eliminarea gradată a stimulilor	Eliminarea gradată a întăririlor prin introducerea unor stimuli noi care cresc frecvența comportamentului țintă.	înlocuirea unei întăriri materiale (dulciuri) cu întăriri sociale (încurajarea).
Time - out	Este o metodă de întărire negativă prin care elevul este scos dintr-un mediu în care nu-și poate controla comportamentul (primind multe întăriri pozitive pentru comportamentul nedorit) şi plasat într-un alt mediu, pentru un interval de timp stabilit.	Spațiul pentru "time - out" este stabilit în clasă, fiind evitate locurile întunecoase sau răcoroase şi denumirile tendențioase de genul "banca măgarului". Elevul nu trebuie să aibă o altă preocupare în această perioadă (nu scrie sau desenează) şi nu trebuie să devină centrul atenției. Altfel acest timp devine întărire pozitivă pentru acel comportament. Timpul pentru time-out să fie între 5 şi 10 min.
Extincția	Retragerea unui comportament ca urmare a lipsei de întărire.	De exemplu, dacă pentru un elev acordarea atenției este întărirea pozitivă pentru comportamentul disruptiv, şi nu i se mai acordă această întărire, după o perioadă, comportamentul nu mii apare.
Penalizarea	Retragerea unor privilegii ca metodă de scădere a frecvenței de apariție a unui comportament.	Se retrage un număr de credite oferite anterior de profesor pentru că a apărut comportamentul nedorit.

Recomandări în aplicarea întăririlor în cadrul programelor de întărire: spargerea comportamentelor complexe în comportamente simple pentru a permite recompensarea frecventă;
aplicarea întăririlor disponibile, utilizarea întăririlor naturale; facilitarea la elevi a identificării propriilor întăriri; întăririle artificiale să fie în timp înlocuite cu întăriri naturale; întăririle imediate să fie înlocuite cu întăriri decalate; retragerea întăririlor, dacă acestea nu sunt eficiente; specificarea comportamentului întărit - "Ai făcut curățenie în cameră, foarte bine!"; • repetarea relației dintre comportament şi întărire - "dacă faci X beneficiezi de Y".
Pedeapsa este o modalitate de a reduce frecvența de apariție* a unui comportament, prin aplicarea unui stimul neplăcut. Simpla aplicare a pedepsei nu determină apariția unui comportament alternativ. Pentru a produce acest efecteste necesară asocierea pedepsei cu întărirea comportamentului dezirabil sau specificarea comportamentului alternativ şi recompensarea sa ulterioară.
Reguli de aplicare a pedepselor:
să fie aplicate imediat;
să fie aplicate în particular;
să fie aplicate cu calm; ■
să nu fie criticată sau atacată persoana;
să fie acompaniată de întărirea comportamentelor pozitive, acceptate;
să fie precedată de un avertisment.
Cauzele ineficientei pedepselor corporale:
pedeapsa corporală atacă persoana şi nu comportamentul;
pedeapsa corporală nu determină identificarea cauzelor comportamentului;
pedeapsa corporală scade stima de sine a elevilor, crescând frecvența comportamentelor disruptive;
pedeapsa corporală poate duce la vătămări fizice;
pedeapsa corporală transmite mesajul subiacent că cea mai bună metodă de rezolvare a problemelor este forța fizică;
pedeapsa corporală stabileşte o barieră între profesor şi elev;
pedeapsa corporală are consecințe emoționale asupra copilului ca frica, iritabilitatea, izolarea;
pedeapsa corporală produce agresivitate şi probleme comportamentale - chiulul de la şcoală, minciuna;
utilizarea pedepselor corporale asupra copiilor are ca efect învățarea acestui comportament şi replicarea sa ca metodă de rezolvare a situațiilor

problemă - ex. dacă un copil este bătut va utiliza aceeaşi metodă cu prietenii lui.
Modelarea este o metodă de modificare cognitiv-comportamentală care constă în prezentarea unui eşantion de comportamente cu scopul de a antrena persoana care observă comportamentul în producerea sa. La baza modelării se află mecanismul învățării observaționale. *Modelul* comportamentului poate fi:
1. *real* - părinții, colegii, profesorii, prietenii, persoane semnificative pentru copil sau adolescent (vedetă de film, etc.)
2. *simbolic* - personaje din poveşti, filme, romane sau un compozit între caracteristicile mai multor personaje.
Observarea unui comportament şi a consecințelor sale facilitează producerea sa de către observator, însă modelul este asimilat numai dacă are funcția de a rezolva o problemă (ex. oferă o modalitate alternativă de a reacționa la o situație).
Condițiile care favorizează achiziția modelului comportamental:
1. *Similaritatea model - observator.* Cu cât similaritatea este mai mare, cu atât achiziția este mai rapidă. Similaritatea de vârstă explică, spre exemplu, influența grupului de colegi (peer-group) şi forța de presiune a acestuia în dobândirea unui comportament. Extragerea disimilarităților dintre model şi observator are ca efect respingerea modelului (ex. respingerea modelelor oferite de familie sau adulți).
2. *Relevanța modelului comportamental.* Modelul prezentat trebuie să fie relevant pentru subiect (să-i aducă o nouă perspectivă, să-i ofere o confirmare) şi să fie prezentat clar pentru a fi achiziționat.
3. *Modelul comportamental este învățat dacă generează recompense.* Se învață mai uşor un

comportament dacă prin acesta putem să obținem recompense sau să evităm situații neplăcute.
Contractul de contingențe. Contractul contingențelor este o înțelegere, de obicei scrisă, între profesor/părinte/consilier şi elev. Contractul cuprinde 3 categorii de informații:
1) specificarea comportamentului care urmează să fie format;
2) specificarea comportamentelor neadecvate;
3) descrierea consecințelor celor două tipuri de comportamente (adecvate şi neadecvate), respectiv întăririle şi penalitățile comportamentelor. Obiectivul primar al contractului este de a încurajară adolescentul să-şi
monitorizeze propriul comportament. Obiectivul secundar este identificarea şi conştientizarea consecințelor comportamentului.
Contractul este rezultatul negocierii dintre profesor/părinte/consilier şi adolescent.

Prima etapă în realizarea contractului este definirea de către adolescent a ceea ce percepe el ca fiind comportament adecvat, comportament neadecvat şi consecințe acceptabile ale comportamentului. Următorul pas este identificarea activităților care au funcție de întărire pentru elev. Acestea vor fi selectate în funcție de regulile clasei şi a şcolii (pentru un adolescent întărire poate fi să fumeze, dar a-i oferi această întărire ar însemna a încalcă regulamentul şcolii şi prin urmare nu poate fi utilizată). Profesorul trebuie să se asigure că acest angajament este în acord cu politica şcolii.
Contractul va cuprinde aşteptările profesorului față de comportamentul adolescentului, exprimate într-un limbaj clar şi înțelese şi acceptate de elev. Contractul nu se realizează decât cu acordul explicit al elevului, altfel eficiența lui este nulă.
Promtingul constă în utilizarea unui stimul înainte şi/sau în timpul efectuării unui comportament, în vederea facilitării învățării acestuia. Tipuri de promteri sau ghidaj:
a) ghidaj sau promteri fizici - ex. la învățarea scrisului ghidăm la* început mâna copilului;
b) ghidaj sau promteri verbali - set de instrucțiuni realizate înainte sau în timpul execuției unui comportament;
c) întrebări care au rolul de activare a unor comportamente.
După formarea comportamentului, promterii trebuie retraşi treptat. Această formă de modificare comportamentală se utilizează numai pentru inițierea şi fixarea comportamentului.
Recomandări în utilizarea promterilor:
- definirea precisă a comportamentului care urmează să fie supus promting-ului;
- stabilirea promterilor şi aplicarea celui mai eficient promter pentru comportamentul respectiv;
- captarea atenției copilului sau adolescentului pentru conştientizarea relației promter - comportament;
- ghidarea răspunsului corect;
- întărirea imediată a comportamentului ghidat;
- reducerea treptată a frecvenței de aplicare a promterului după formarea comportamentului;
- înlocuirea promterului cu o întărire naturală a comportamentului;
- întărirea intermitentă a comportamentului dobândit.

 Bibliografie:
Haynes, S.N., O'Brien, W.H., (2000). *Principles and Practice of Behaviord Assessment.* New York: Kluwer Academic Publishers.
Henson, K.T., Eller, B.F., (1999). *Educationd Psychology for Effective Teaching.* Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
Spiegler, M.D., Guevremont, D.C., (1993). *Contemporary Behavior Therapy.* Monterey, CA: Books / Cole Publishing Company.
Williams. P.A., Alley, R.D., Henson, K.T., (1999). *Managing Secondary Classrooms. Principles & Strdegies for Effective Management & Instruction.* Boston: Allyn and Bacon.
Capitolul 15
ORIENTAREA PENTRU CARIERĂ
15.1. Specificul activităților de orientare

Activitățile de orientare urmăresc dezvoltarea personală şi înzestrarea tânărului cu cunoştințe şi abilități necesare pentru realizarea unui management eficient al propriei cariere. Acest fapt se impune cu necesitate în condițiile unei piețe de muncă flexibile şi în mare parte imprevizibile, aflată într-o continuă schimbare atât a configurației sale externe (ponderea diverselor profesii pe piața muncii şi schimbarea relației dintre ele), cât şi interne (modificări în cerințele impuse de diverse profesii). Cerințele locurilor de muncă evoluează în permanență:

- sporeşte complexitatea sarcinilor ce trebuie îndeplinite;
- creşte numărul şi complexitatea cunoştințelor, deprinderilor şi abilităților ce trebuie exercitate în cadrul locurilor de muncă;
- se exercită o presiune crescută asupra individului de a lua o serie de decizii în mod individual;
- se accentuează rolul abilităților de comunicare eficientă;
- se impune tot mai multă inițiativă, motivație şi flexibilitate în exercitarea sarcinilor de muncă.

în aceste condiții, o orientare strictă, unidirecționată, bazată pe un model static, de suprapunere a unor caracteristici personale cu caracteristicile unui domeniu ocupațional, nu mai este validă. Aşa cum preciza Savickas (1999), activitățile de orientare trebuie să vizeze *educarea* tinerilor pentru independență şi flexibilitate în 5 domenii de competență:

- cunoştințe despre sine;
- informații ocupaționale;
- luarea deciziei;
- planificare,
- rezolvare de probleme.

Aceste competențe dobândite permit exercitarea unui *control* asupra propriei dezvoltări şi asigură *flexibilitate* în *managementul carierei.*

Activitățile ce pot fi cuprinse într-un program de educație pentru carieră se întind de la prelegeri despre diverse ocupații, la work-shop-uri pe teme de carieră,

interviuri realizate cu diverşi invitați, discuții de grup, vizite la diverse locuri de muncă, studiul unor documente scrise, jocuri de rol, realizarea de colecții de informații şi imagini despre diverse locuri de muncă şi profesii, realizare de CV-uri şi scrisori de intenție, consultarea specialiştilor în domeniul pieței forței de muncă.

Elementele comune ale interventâkm<u>educaționale de orientare</u>:

- expunerea la informații ocupaționale;
- clarificarea aspirațiilor vocaționale;
- achiziționarea de structuri cognitive integrative pentru informațiile despre sine, ocupații şi relațiile complexe dintre acestea (vezi figura 15.1 pentru o structură integrativă generală);
- suport social în explorarea propriei persoane şi a diverselor trasee educaționale şi profesionale.

Informații despre carieră

Relații semnificative

Âutocunoaşterea

Figura **15.1.** Structura generală a informațiilor relevante pentru managementul carierei

Practica orientării pentru carieră în țara noastră a suferit două neajunsuri:

- Primul provine dintr-o *deficiență metodologică* - activitatea de orientare s-a realizat static şi punctiform. Anii terminali ai unui ciclu şcolar (clasa a VUI-a, clasa a XII-a, eventual clasa a V-a şi doar pentru cazuri foarte particulare terminarea grădiniței) erau momentele de concentrare a acțiunilor de orientare (şcolară, profesională), când elevii, presați de timp şi neînarmați cu capacități decizionale, erau nevoiți să facă o alegere în privința traseului ulterior de carieră. Activitățile de orientare constau în foarte multe cazuri doar în informarea asupra lumii profesiilor, fără a furniza o grilă de interpretare a lor şi de integrare a acestor cunoştințe cu cele despre sine.
- Al doilea neajuns a fost determinat de o *problemă conceptuală* - orientarea a fost concepută ca o activitate specială, care trebuie realizată în paralel cu procesul de învățământ şi de către cadre specializate. Astfel, aceasta a fost lăsată, în mare parte, în seama centrelor de orientare şcolară şi

profesională, care aveau oricum resurse umane foarte reduse şi care nu puteau face faţă în acest fel cererilor multiple ale şcolilor.
în fapt dezvoltarea identităţii vocaţionale şi pregătirea tinerilor pentru carieră este unul din obiectivele principale ale întregului proces de învăţământ. Cunoştinţele, abilităţile şi deprinderile dobândite în şcoală trebuie să le permită acestora să-şi dezvolte individual o carieră profesională.

15.2. Construcţia identităţii vocaţionale

Identitatea reprezintă conştiinţa clară a individualităţii unei persoane, formată prin integrarea într-un construct unic a percepţiei de sine şi a percepţiei expectanţelor celorlalţi faţă de propria persoană. Identitatea se formează progresiv, pe măsura organizării şi structurării informaţiilor despre sine. Ea include, după E. Erikson (1980) aspecte legate de: caracteristicile înnăscute şi dobândite ale personalităţii (cum ar fi temperament, introversiune, pasivitate), talentele şi abilităţile personale (cunoştinţe şi deprinderi), identificarea cu modelele (părinţi, colegi sau alte figuri semnificative), modalităţile de interacţiune, modalitatea de rezolvare a conflictelor, modalităţile de reglare a comportamentului, rolurile sociale, vocaţionale şi de gender adoptate de individ la un moment dat. Identitatea este în permanentă *construcţie şi reconstrucţie.* Ea se structurează încă din copilăria mică, însă vorbim despre identitate în special începând din perioada adolescenţei, când abilităţile cognitive şi de interacţiune socială sunt suficient de mature pentru a putea permite reflectarea asupra propriei persoane şi a dezvoltării acesteia. Perioada adolescenţei, prin problemele decizionale pe care le pune elevilor - ce cursuri să urmeze, cu cine să iasă la întâlnire, dacă să meargă la facultate, să consume droguri, să facă sex, să lucreze

după terminarea orelor, să participe la adunări religioase sau nu etc. - forţează reflectarea asupra propriei identităţi (identificarea propriilor valori, interese şi abilităţi, evaluarea capacităţii de a lua decizii şi a face faţă diverselor situaţii) şi contribuie astfel la cristalizarea acesteia.
(identitatea vncaţiolmE7c.cimh'mpt aspecte legate de cunoaşterea propriilor *interese, valori, abilităţi şi competenţe,* pe de o parte, cu preferinţa pentru un anumit tip de activităţi, stiluri de interacţiune şi medii de muncă, pe de altă parte. Ea apare la confluenţa dintre experienţele de învăţare şi de muncă multiple ale adolescentului, devenind etalonul maturizării sale (figura 15.2.). Tocmai de aceea este utilizat de specialişti pentru a cunoaşte nivelul de dezvoltare atins de adolescent.

Figura 15.2. Componentele identităţii vocaţionale

Dezvoltarea identităţii vocaţionale

Procesul de dezvoltare al identităţii vocaţionale începe cu o *perioadă a fanteziei* în planul aspiraţiilor vocaţionale (Ginzberg, 1972). Copilul între 3 şi 10 ani *se identifică* în planul intereselor vocaţionale cu diverse persoane semnificative din mediul familial sau şcolar şi *imită* comportamentul acestora în cadrul jocurilor. Spre exemplu, se joacă de-a doctorul sau pilotul şi are multe informaţii tehnice, infonnaţii despre atribuţiile fiecăruia, stilul de viaţă al acestora, ceea ce nu înseamnă, însă, că este deja pregătit să ia o decizie privind cariera sa profesională.

Pentru dezvoltarea vocaţională acest stadiu este însă foarte important, pentru că, astfel, profesia devine o componentă a imaginii de sine aflată în dezvoltare. Cu alte cuvinte copilul va dori să aibă o profesie când va fi mare.
Pe măsură ce se apropie de finalul ciclului primar, interesele copiilor devin tot mai diferenţiate. Ei învaţă importanţa cunoaşterii şi înţelegerii aptitudinilor, preferinţelor şi valorilor proprii pentru alegerea traseului educaţional şi profesional. Urmează *o perioadă a tatonărilor (*\ 1-17 ani). In ciclul gimnazial elevii dezvoltă un comportament explorator: îşi *explorează* propriile interese vocaţionale, *experimentează* mai multe tipuri de activităţi şi *observă* necesitatea de a lua în considerare balanţa interese - aptitudini în exprimarea unei alegeri educaţionale sau profesionale. Alegerile pe care le face tânărul în această perioadă pot avea un caracter vag şi tranzitoriu, putând fi abandonate relativ uşor în momentul în care apare o altă direcţie vocaţională care pare să-i ofere satisfacţii. «
Perioada realismului (18 - 25 ani) se caracterizează prin *cristalizarea identităţii vocaţionale* şi o viziune de ansamblu asupra factoriror care influenţează alegerea traseului educaţional şi profesional, ceea ce determină luarea unor decizii mult mai pragmatice.
Forme de identitate vocaţională la adolescenţi (Marcia, J., 1980):

• *identitate forțată* - adolescentul nu a experimentat o criză identitară (care are de multe ori rolul de cristalizare a acesteia) pentru că a preluat în mod necritic valorile şi expectanțele altora. Adolescenții care prezintă această formă de identitate au deja obiective ocupaționale şi ideologice (politice şi religioase), dar acestea i-au fost impuse din afară, fie de părinți, fie de colegi.
• *criză identitară* - adolescentul se confruntă cu probleme de identitate. Simte o presiune pentru a realiza o alegere, dar alegerea este mereu amânată.
• *difuzie identitară* - adolescentul nu a făcut încă o alegere şi nu este preocupat să facă un angajament pe o anumită direcție, deşi s-ar putea ca el să fi avut până acum tentative de alegere sau să le fi ignorat. Aceşti adolescenți nu se simt presați să realizeze o astfel de alegere, prin urmare nu se află într-o criză identitară.
• *identitate conturată*- adolescentul a făcut propriile alegeri, prin urmare a îndepărtat presiunea, este clar orientat şi urmăreşte acum obiectivele ideologice şi profesionale propuse.
Alegerea profesiunii şi a locului de muncă reflectă, după Super (1967), imaginea de sine a individului. Cei care au o imagine bună despre sine tind să urmeze şcoli mai bune, să aleagă profesiuni cu un nivel al cerințelor educaționale mai ridicat şi să exploreze mai multe posibilități de carieră. Iată de ce, unul din cele mai importante elemente ale orientării vocaționale îl constituie dezvoltarea imaginii de sine, prin activități de explorare şi autocunoaştere şi o orientare pozitivă asupra caracteristicilor personale.

15.3. Investigarea caracteristicilor personale relevante pentru carieră
Unul din elementele importante pentru managementul carierei este, aşa cum am arătat deja, cunoaşterea de sine. în acest capitol vom detalia acele aspecte care au o relevanță mai mare pentru deciziile de carieră, chiar dacă autocunoaşterea nu se opreşte doar la acestea.
A) **Interesele** reprezintă preferințele cristalizate ale unei persoane pentru anumite domenii de cunoştințe sau de activitate. Ele constituie unul din elementele importante de decizie în carieră. Preferințele pentru anumite domenii de cunoaştere şi activități favorizează alegerea ocupațiilor în care aceste interese pot fi valorificate.
Modalități de investigare a intereselor:
i
• *Reflectarea sistematică* asupra alegerilor anterioare. Alegerea activităților în care ne implicăm este determinată în mare parte de interesul nostru pentru conținutul şi modul de realizare al acestora. Reflectarea asupra alegerilor realizate poate releva similaritățile dintre activitățile selectate şi motivele care au dus la alegerea lor.
• *Inventarele de interese* - instrumentele cele mai uzitate în intervențiile de orientare. Utilizarea lor permite:
• generarea de alternative educaționale şi profesionale. Inventarele de interese au de obicei ataşate diverse liste de activități şi ocupații grupate în funcție de interesele pe care le satisfac, ceea ce permite detectarea domeniilor în care acestea pot fi valorificate;
• identificarea opțiunilor educaționale şi profesionale ce necesită explorare. Pe baza răspunsurilor la inventarele de interese se pot detecta compatibilități cu domenii educaționale şi ocupaționale care au fost neglijate. Aceste domenii pot deveni obiectul acțiunilor de explorare viitoare;
• identificarea cauzelor insatisfacției educaționale sau profesionale, postulat a fi la nivelul compatibilității/ incompatibilității dintre persoană (interesele pe care le manifestă) şi activitatea pe care o realizează.
Inventarele de interese au adesea şi variante care se pot auto-administra şi pot fi utilizate în autocunoaştere, spre exemplu, *Chestionarul de interese,* bazat pe teoria lui Holland (vezi fişa 37 din anexe). Acest chestionar poate fi accesat şi pe internet la adresa http://www.Self-directedSearch.com
Holland consideră că oamenii manifestă interese diferite pentru lucrul cu oameni sau obiecte şi preferințe pentru lucrul cu idei sau fapte (vezi figura 15.3) în

funcție de tipul lor de personalitate: realist (R), investigativ (I), artistic (A), social (S), întreprinzător (E) şi convențional (C).

REALIST		INVESTIGATIV

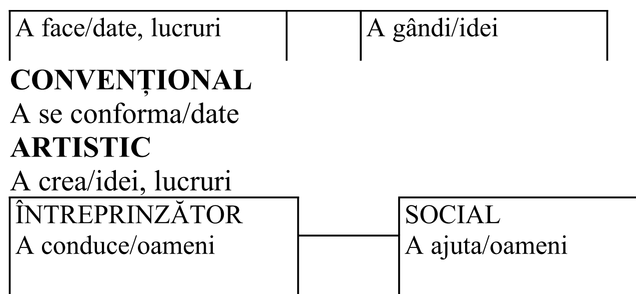


Figura 15.3. Modelul hexagonal al tipurilor Holland

Tipul realist (R) se caracterizează prin tendința de a se îndrepta spre acele activități care presupun manipularea obiectelor şi instrumentelor. Posedă aptitudini manuale, mecanice sau tehnice şi este satisfăcut de acele medii profesionale care necesită un nivel optim de dezvoltare a acestor aptitudini.

Tipul investigativ (I) se distinge prin apetit deosebit pentru cercetare, investigare sub diverse forme şi în cele mai diferite domenii (biologic, fizic, social, cultural etc). Are de obicei abilități matematice şi ştiințifice şi preferă să lucreze singur pentru rezolvarea de probleme.

Tipul artistic (A) manifestă atracție spre activitățile mai puțin structurate, care presupun o rezolvare creativă şi oferă posibilitatea de autoexpresie. Persoanele artistice sunt înzestrate cu abilități artistice şi imaginație. ***Tipul social (S)*** este interesat de activități care implică relaționare interpersonală. Preferă astfel să ajute oamenii să-şi rezolve problemele sau să-i învețe diverse lucruri, decât să realizeze activități care necesită manipularea unor unelte sau maşini.

Tipul întreprinzător *(E)* preferă să lucreze în echipă, însă în primul rând cu scopul de a conduce, a dirija, a ocupa locul de lider. Evită activitățile ştiințifice sau domeniile care implică o muncă foarte dificilă, preferându-le pe acelea care îi pun în valoare abilitățile oratorice şi manageriale. Persoana de ***tip convențional (C)*** se îndreaptă spre acele activități care se caracterizează prin manipularea sistematică şi ordonată a unor obiecte într-un cadru bine organizat şi definit. Are abilități secretariale şi matematice ceea ce îl face potrivit pentru activități administrative. Tipul convențional reuşeşte să se adapteze cu dificultate la situațiile cu grad ridicat de ambiguitate şi care nu au descrise cerințe clare.

Tabel 15.1 . Caracteristicile tipurilor Holland

TIPURI	INTERESE	ACTIVITĂȚI	ABILITĂȚI	VALORI
Realist (R)	Maşini, unelte, aer liber	Operare cu echipamente,. folosirea uneltelor, construcție, reparație	Ingeniozitate tehnică, dexteritate, coordonare fizică	Tradiție, realism, simț practic
Investigativ (I)	Ştiință, teorii, idei, date	Muncă de laborator, rezolvare de probleme abstracte, cercetare	Matematică, scris, analiză	Independență, curiozitate, învățare
Artistic (A)	Auto-exprimare, aprecierea artei	Compoziție muzicală, scris, artă vizuală	Creativitate, talent muzical, expresivitate artistică	Frumusețe, originalitate, independență, imaginație
Social (S)	Oameni, muncă în echipă, servicii comunitare, bunăstarea oamenilor	Predare, consiliere, suport social	Comunicare, abilități verbale, ascultare,*înțelegere, orientare	Cooperare, generozitate, servicii in favoarea celorlalți
întreprinzător (E)	Afaceri, politică, conducere, influență	Vânzare, management, negociere	Abilități verbale, abilitatea de a-i motiva şi direcționa pe ceilalți	Asumarea riscului, statut, competiție
Convențional (C)	Organizare, date, finanțe	Organizare, operare pe computer,	Matematică, analiza datelor,	Acuratețe, stabilitate,

	aplicarea unor proceduri	înregistrarea informațiilor, atenție pentru detalii	eficiență

în general nu există tipuri pure de interese, ci combinații ale acestora, în care ponderea pe care un anumit tip o are în componența patternului personal este diferită. Chestionarul propus permite identificarea unui cod personal format din primele trei tipuri de interese predominante. Gradul de similaritate dintre acestea tipuri de interese determină coerența patternului personal şi reflectă măsura în care sunt posibile conflicte de interese ulterioare. Spre exemplu, interesele manifestate de tipul artistic (A) au un grad de similaritate mare cu interesele tipului investigativ (I) sau social (S), dar se află în conflict cu interesele convenționale (C). Dacă patternul de interese al unei persoane conține aceste două tipuri de interese (A şi C) există posibilitatea unui conflict care face dificilă decizia de carieră. Cu cât tipurile de interese ce compun patternul personal au un grad mai mare de similaritate, cu atât coerența este mai mare şi probabilitatea de conflict pornind de la aceste structuri interne este mică, ceea ce facilitează decizia de carieră.
în figura 15.3. similaritatea dintre tipurile de interese este reprezentată prin vecinătatea în cadrul modelului. Cu cât tipurile sunt mai apropiate pe hexagon, cu

atât similaritatea dintre ele este mai mare şi cu cât sunt mai îndepărtate pe hexagon, cu atât creşte disimilaritatea dintre ele.
în alegerea unui domeniu educațional sau profesional o importanță mare o are congruența dintre patternul de interese al persoanei, pe de o parte şi caracteristicile mediului de lucru, pe de altă parte. în tabelul 15.1. sunt sintetizate corespondențele dintre tipurile de interese şi activitățile specifice.
B) Valorile reprezintă convingerile bazale ale indivizilor. Ele sunt surse motivaționale şi ale standardelor individuale de performanță într-un anumit domeniu. Valorile se manifestă în comportament prin evitarea sau, dimpotrivă, propensiunea pentru elemente tangibile sau intangibile cum ar fi banii, puterea, spiritualitatea. Exemple de valori sunt: performanță, colegialitate, mediu familial plăcut, autonomie, grijă pentru alții, bani, putere, autoritate, recunoaştere.
Ceea ce valorizează o persoană se reflectă la nivelul cerințelor pentru mediul de activitate în care aceasta urmează să se încadreze. Tabelul 15.2. prezintă relația existentă între necesitățile vocaționale ale persoanei şi caracteristicile mediilor de activitate.
Modalități de investigare a valorilor personale
1. Ierarhizarea unor valori date
Se dă o listă de valori pe care adolescenții să noteze cu „+" valorile importante pentru sine şi cu „-„ pe cele neimportante. Se poate realiza apoi o ierarhie a primelor 5 valori importante (vezi fişa 38 din anexe).
2. A naliza alegerilor anterioare
Următoarele întrebări pot fi utile pentru evaluarea valorilor implicate în alegerile anterioare:
Când ai putut să alegi între cursuri, ce ai ales? De ce?
Ce tip de activități preferi în timpul tău liber? De ce?
Când îți alegi prietenii ce caracteristici te aştepți să aibă?
Ce activități de voluntariat ai ales să faci ? De ce?
Care a fost cea mai importantă decizie pe care ai luat-o? Ce te-a ghidat
în luarea deciziei?
Care a fost cea mai rea decizie pe care ai luat-o? De ce?
Care a fost cea mai bună decizie? De ce?
3. Utilizarea discreționară a timpului este un exercițiu extrem de simplu şi eficient în identificarea valorilor Se poate pune următoarea întrebare: Dacă ai avea doar câte o oră pe zi la dispoziție, ce ai alege să faci? O altă variantă a acestui exercițiu este utilizarea discreționară a banilor. Ceea ce este foarte important în faza de interpretare a răspunsurilor la aceste exerciții este de a-i stimula pe elevi să determine sursa (valorile) care stau la baza alegerilor respective. Este bine ca fiecare dintre ei să-şi identifice în mod individual valorile, iar discuția de grup să ajute la *clarificarea/identificarea relației dintre anumite alegeri şi valorile personale.* Accentul se pune pe relația dintre valori şi alegerile pe care le facem şi nu pe "valoarea valorii".

Tabel 15. 2. Relația dintre necesitățile vocaționale/valori şi mediile de muncă

Necesități vocationale/valori	**Medii de activitate corespunzătoare**
Valorificarea abilităților	Sarcini care permit exersarea abilităților şi deprinderilor.
Realizare	Sarcini considerate a oferi prestigiu.
Activitate	Sarcini care cer un nivel relativ constant şi susținut de implicare.
Avansare	Medii de muncă în care există posibilitatea de a promova pe baza performanțelor.
Autoritate	Sarcini care implică puterea de a decide asupra modalității de realizare a muncii.
Autonomie	Medii de muncă ce presupun planificare individuală a muncii, fără o supraveghere strictă.
Structură	Medii de muncă în care strategiile de lBcru sunt explicite şi sistematic monitorizate.
Compensare materială	Sarcini ce oferă compensații în funcție de cantitatea şi calitatea muncii depuse, aplicate echitabil.
Colaborare	Medii de muncă în care sunt valorificate interacțiunile sociale.
Creativitate	Sarcini care permit inovația.
Independență	Medii de muncă în care se lucrează individual.
Valori morale	Sarcini care să nu vă oblige să participați la nici o acțiune ce contravine valorilor dumneavoastră morale.
Recunoaştere	Medii de muncă în care sunt recompensate performanțele individuale deosebite.
Responsabilitate	Sarcini care permit exersarea autonomiei şi seriozității.
Securitate	Medii de muncă ce garantează continuitatea.
Serviciu social	Medii de muncă în care îi puteți ajuta pe ceilalți.
Varietate	Sarcini ce pot implica o gamă largă şi diversă de activități.
Condiții de muncă	Medii de muncă caracterizate prin condiții agreabile.

4. Analiza fanteziilor personale legate de carieră

Fanteziile personale legate de carieră sunt buni predictori ai alegerilor vocaționale ulterioare. Ele reprezintă o sursă foarte bună de identificare a valorilor şi de proiecție în viitor. Exercițiile care se pot realiza pot să ia forma identificării stilului de viață dorit (vezi fişa 39 din anexă) sau descrierii job-ului ideal, pornind de la anumite criterii (vezi fişa 40 din anexă).

5. Identificarea modelelor

Persoanele/personajele pe care adolescenții le admiră reprezintă indicatori ai valorilor lor personale. Ei pot realiza singuri liste cu persoane pe care le consideră importante pentru sine sau pot să selecteze persoane relevante pentru ei înşişi din liste cu personalități cunoscute. Motivul pentru care elevul admiră persoana respectivă este strâns legat de valorile sale personale.

Scopul investigării valorilor personale este auto-conştientizarea acestora, în vederea utilizării lor ca grilă de evaluare a carierelor posibile. De aceea, exercițiile, chiar dacă sunt realizate în grup, vor avea rolul de stimulare a auto-conştientizării şi nu de evaluare a valorilor individuale.

C) Caracteristicile de personalitate reprezintă patternuri tipice de gândire, comportament, afectivitate şi relaționare pe care le manifestă o persoană. Simțul comun spune că personalitatea este variabila centrală, determinantă în alegerea şi adaptarea la carieră: "Vânzătorii trebuie să fie extraverți", "Contabilii trebuie să fie meticuloşi", "Brokerii trebuie să accepte riscuri". Cercetările însă nu au confirmat relația directă dintre anumite caracteristici de personalitate şi ocupații. Mai degrabă,

mediile educaționale sau de muncă acceptă o diversitate de "tipuri" de personalitate. Persoane cu caracteristici de personalitate similare pot să aibă performanțe bune şi să fie mulțumiți în ocupații diferite, aşa cum persoane cu caracteristici diferite pot să prefere aceeaşi ocupație sau ocupații foarte similare. Aceasta deoarece comportamentul nostru este determinat nu doar de caracteristicile noastre personale, ci şi de caracteristicile mediului în care se desfăşoară.
O serie de modalități de investigare a caracteristicilor personale au fost prezentate în capitolul despre autocunoaştere şi stimă de sine. Aici vom prezenta doar modalitatea în care diverse caracteristici au fost relaționate cu mediile de muncă şi vom da exemple de calități personale care sunt în general evaluate de angajatori, în momentul interviului de angajare.
O modalitate uzitată de a corela caracteristicile de personalitate cu mediile ocupaționale este evaluarea acestora pe 4 dimensiuni bipolare *{tipologia lui Jung):*

- *Atitudinea generală față de lume.* este orientat spre lumea exterioară, a oamenilor şi lucrurilor *(extravert* - interacțiune socială, necesitate de muncă variată şi dinamică) sau spre lumea internă, a ideilor şi reacțiilor interne *{introvert* - lucrul cu ideile, mediu liniştit, fără interacțiune socială).
- *Obținerea informației:* obține informațiile pe baza simțurilor sale şi se focalizează pe fapte şi date *{senzitiv* - munci care necesită atenție la detalii, stereotipe, fără schimbări prea dese) sau îşi foloseşte intuiția şi se focalizează pe posibilități şi presupoziții *{intuitiv* - munci în care îşi poate folosi intuiția, este stimulat să învețe în permanență).
- *Modul de evaluare a informației,* procesează şi evaluează informația bazându-se pe logică şi raționament *(gânditor*- munci care necesită logică, gândire ordonată în special cu idei şi numere, eventual posturi de

conducere) sau pe valorile personale şi efectul asupra altora *(sentimental* -prestările de servicii, în special către oameni, munci care necesită empatie). • *Utilizarea informațiilor,* ia decizii rapide pentru a ajunge mai repede la rezultat *{rațional* - munci care permit planificarea şi urmărirea planului până la capăt, munci în care să ia parte la rezultatul final) sau amână decizia pentru a mai obține informații *(perceptiv* - munci care necesită adaptare permanentă la nou şi creație).
Tipologia lui Holland (expusă în partea destinată intereselor vocaționale) specifică de asemenea caracteristicile de personalitate (trăsăturile, după Holland) ale celor 6 tipuri propuse (Realist, Investigativ, Artistic, Social, întreprinzător, Convențional). Ele sunt prezentate în tabelul 15.3, însă corespondența dintre aceste tipuri de personalitate şi mediile de muncă este mediată de interesele specifice.

Tabel 15.3. Tipologia lui Holland

Realist	***Investigativ***	***Artistic***
Conformist	Analitic	Complicat
Sincer	Precaut	Dezordonat
Onest	Critic	Emoțional
Supus	Curios	Expresiv
Materialist	Independent	Idealist
Natural	Cognitiv	Imaginativ
Consecvent	Introvertit	Lipsit de abilități practice
Practic	Metodic	Impulsiv
Modest	Modest	Independent
Timid	Precis	Intuitiv
Stabil	Rațional	Nonconformist
Econom	Rezervat	Original
Social	***întreprinzător***	***Convențional***
Convingător	Curajos	Conformist
Cooperant	Ambițios	Conştiincios
Prietenos	Atrage atenția	Atent
Generos	Dominant	Conservator
Săritor	Energic	Inhibat
Idealist	Impulsiv	Supus

Centrat pe probleme	Optimist	Ordonat
Amabil	Caută plăcere	Consecvent
Responsabil	Popular	Practic
Sociabil	încrezător în sine	Controlat
Cu tact	Sociabil	Lipsit de imaginație
înțelegător	Vorbăreț	Eficient

Nu se poate stabili o corespondență directă între caracteristicile de personalitate şi anumite ocupații. Este vorba mai degrabă de a specifica mai bine mediul şi tipul de sarcini pe care persoana respectivă ar prefera să le facă. Spre exemplu, dacă este o persoană extravertă şi se orientează spre domeniul de administrație publică, va prefera o activitate în care să aibă contact cu publicul -ex. oficiant - şi mai puțin o activitate în care să manipuleze dosare şi să facă statistici, în timp ce un introvert va prefera aceste sarcini, în defavoarea interacțiunii cu publicul.
Este important ca adolescenții să înțeleagă relația mediată care există între aceste caracteristici de personalitate şi mediile de muncă. în cadrul fiecărei profesii există medii de muncă diferite care se pot ajusta la necesitățile şi preferințele persoanei. în acest fel putem determina lărgirea ariei de alternative pe care adolescenții o iau în considerare în luarea deciziilor de carieră.
Este de asemenea important ca adolescenții să cunoască dependența de context a manifestărilor comportamentale. Pentru ca un comportament, cum este entuziasmul în realizarea unei sarcini, să apară este nevoie ca mediul săfie suficient de stimulativ.

D) Aptitudini şi deprinderi

Aptitudinea reprezintă potențialul unei persoane de a învăța şi obține performanță într-un anumit domeniu. Dezvoltată prin învățare şi exersare, aptitudinea devine abilitate, iar prin aplicare în practică şi automatizare, abilitatea devine deprindere. Această înlănțuire de transformări ilustrează procesul prin care aptitudinea devine operațională, transformându-se din potențial în realitate.
Fiecare persoană are anumite aptitudini. Pentru mulți însă este dificil să le recunoască şi să le pună în valoare sau să-şi construiască un plan de carieră pornind de la acestea. Putem însă identifica în discursul persoanelor expresii de genul: "ştiu să...., pot să...., mă pricep să....". Acestea desemnează de fapt aptitudinile, abilitățile şi deprinderile pe care le are persoana respectivă şi care îi facilitează realizarea fără dificultăți a anumitor activități.
Orice însuşire sau proces psihic privit din perspectiva randamentului devine aptitudine. Spre exemplu, percepția detaliilor, memoria, spiritul de observație sunt considerate aptitudini, atunci când ele constituie premise pentru realizarea cu succes a unor activități. Putem vorbi de aptitudini la diverse nivele de generalitate. Spre exemplu, aptitudinea verbală este o aptitudine mai generală decât fluența verbală sau capacitatea de comprehensiune, după cum capacitatea de discriminare a sunetelor sau de realizare a inferențelor sunt aptitudini specifice, cu un grad mai redus de generalitate decât aptitudinea de comprehensiune. în general, în relaționarea aptitudinilor de anumite domenii ocupaționale se utilizează un nivel mediu de generalitate.
Una din clasificările cele mai comprehensive a aptitudinilor umane este clasificarea realizată de Fleishman (Fleishman, Quintance, Broedling, 1984). Din această listă de aptitudini fac parte:

comprehensiunea limbajului oral şi scris,
exprimare orală şi scrisă,
fluența ideilor,
sensibilitatea la probleme,
aptitudine numerică,
capacitatea memoriei
flexibilitate în clasificare,
orientare în spațiu,
viteză perceptivă,
coordonarea membrelor,
atenție distributivă,
forța statică,

reprezentare spaţială,
dexteritate manuală.

Calităţi pe care angajatorii le evaluează:

• cooperare	• exprimare clară
• fermitate în apărarea principiilor	• bună dispoziţie
• calm	• capacitatea de a dobândi cu uşurinţă noi deprinderi
• adaptare la schimbare	
• loialitate	• conştiinciozitate
• spirit de observaţie	• respect faţă de colegi
• sinceritate	• abilităţi decizionale
• empatie	• responsabilitate pentru munca realizată
• toleranţă	• diplomaţie
• perspicacitate	• discreţie
• capacitatea de a-şi planifica singur munca	• eficienţă în realizarea sarcinilor • stabilitate emoţională
• iniţiativă în realizarea diverselor sarcini şi acţiuni	• entuziasm în muncă • onestitate
• orientare spre progres şi autodezvoltare	• imaginaţie • adaptabilitate în munca de echipă
• capacitate de analiză	

Modalităţile de identificare a aptitudinilor:

- *inventarierea* activităţilor pe care o persoană ştie/poate să le facă, cel puţin la un nivel mediu şi fără un efort deosebit;
- completarea unor *chestionare* special destinate identificării acestora. In majoritatea cazurilor chestionarele de aptitudini fac trimiteri la domeniile ocupaţionale care le valorifică.

Este important de ştiut că:

- una şi aceeaşi aptitudine poate fi implicată în mai multe activităţi. Un zidar, ca şi un designer trebuie să posede capacitate de reprezentare spaţială. Atât pilotul, cât şi depanatorul radio are nevoie de spirit de observaţie.
- aptitudinile sunt interconectate în structuri foarte variate. Ceea ce asigură succesul într-o activitate nu este o aptitudine singulară, ci structura, combinaţia de aptitudini, în care acestea se compensează şi se potenţează pentru a asigura performanţa superioară.

15.4. Comportamentul explorator

Cunoştinţele despre diversele aspecte ale mediului, muncii sunt de asemenea o sursă importantă de informaţii pentru deciziile de carieră. Obţinerea acestor informaţii necesită declanşarea unui comportament explorator, prin care adolescentul investighează diverse medii ocupaţionale şi explorează mai multe posibilităţi de carieră. Metodele prin care se realizează explorarea posibilităţilor de carieră sunt multiple.

Modalităţi de explorare a posibilităţilor de carieră

1. *Observaţia.* Se pot obţine informaţii despre carieră urmărind modul în care îşi desfăşoară activitatea diverse persoane: membri ai familiei, cunoştinţe sau prieteni. Vizionarea filmelor despre carieră este de asemenea o modalitate de observare a activităţilor care definesc o anumită ocupaţie şi a abilităţilor necesare pentru desfăşurarea ei.
2. *Interviul.* Discuţia cu persoane angajate în activităţi de interes poate aduce informaţii foarte utile. Este important să se ştie însă că informaţiile furnizate de o altă persoană pot suferi distorsiuni, fiind rezultatul percepţiei proprii asupra realităţii.
3. *Consultarea materialelor* scrise despre diverse ocupaţii. Există o serie de dicţionare de meserii, monografii profesionale, site-uri de internet care prezintă diverse ocupaţii, cerinţele lor educaţionale sau profesionale, informaţii legate de situaţia lor pe piaţa muncii.
4. *Experimentarea* diverselor activităţi şi reflectarea asupra reacţiilor personale la aceste experienţe. Trebuie să se ştie că sunt la fel de utile experienţele pozitive ca şi cele negative. Orele şi activităţile din timpul liber pot deveni modalităţi de investigare a intereselor vocaţionale.

Pentru explorarea şi organizarea informaţiilor obţinute prin aceste activităţi, vezi fişele 41-43 din anexă.
Utilitatea informaţiilor obţinute în urma explorării diverselor domenii de activitate este determinată de măsura în care acestea satisfac o serie de criterii de validitate şi fidelitate:
• *acurateţea* informaţiilor- măsura în care informaţia se bazează pe date empirice, adevărate şi verificabile;

• *actualitatea* - măsura în care sunt valabile în prezent aceste informaţii;
• *relevanţa* - dacă aceste informaţii răspund intereselor pentru care au fost solicitate;
• *specificitatea* -gradul de concreteţe a datelor;
• *claritatea* - măsura în care datele respective pot fi înţelese;
• *gradul de întindere* - informaţiile utile sunt comprehensive, incluzând o paletă largă de oportunităţi ocupaţionale, programele educaţionale relaţionate şi reţeaua de şcoli care oferă aceste programe;
• *lipsa de biasare* - măsura în care informaţia este lipsită de proiecţia subiectivă a persoanei care a furnizat-o;
• *comparabilitatea* - gradul în care informaţia obţinută are acelaşi format cu alte informaţii obţinute (urmăresc aceleaşi criterii), în vederea comparării lor.

Acestea impun culegerea informaţiilor de carieră într-o manieră sistematică. în acest sens se poate utiliza o listă de întrebări relevante pentru cunoaşterea mediilor ocupaţionale care să vizeze informaţii legate de:
• responsabilităţile locului de muncă
• condiţiile de muncă
• deprinderile şi cerinţele educaţionale ale postului
• posibilităţile de angajare
• câştigul şi alte beneficii
• oportunităţile de avansare

Tipurile Holland pot de asemenea să orienteze explorarea carierelor. Prin chestionarea asupra gradului în care mediul satisface necesităţile determinate de fiecare tip de interese în parte se investighează congruenţa dintre persoană şi mediul educaţional/profesional vizat (vezi tabelul 15.4 pentru exemple de întrebări ce ghidează comportamentul explorator).

15.5. Decizia de carieră

Decizia de carieră reprezintă procesul de selecţie a unei alternative de carieră din mulţimea de variante disponibile la un moment dat. Importanţa acestei decizii rezidă în interacţiunile multiple dintre carieră şi celelalte aspecte ale vieţii: stilul de viaţă, starea de bine, exercitarea rolurilor, prestigiul etc.
O abordare sistematică a procesului de decizie ia în considerare o succesiune de etape, între care investigarea propriei persoane şi explorarea posibilităţilor de carieră, prezentate deja, ocupă un loc important, fiind baza de informare a deciziilor.
Etapele deciziei:
• *Definirea deciziei ce trebuie luată* şi determinarea alternativelor posibile de rezolvare a problemei. în alegerea unei cariere (traseu educaţional şi profesional) este bine să se ia în considerare mai

multe posibilităţi. întotdeauna există mai multe alternative potrivite care necesită a fi explorate pentru a se decide asupra compatibilităţii dintre caracteristicile personale şi cele ale mediului respectiv de activitate. • *Obţinerea informaţiilor necesare,* prin explorarea alternativelor identificate. Informaţiile trebuie să fie suficiente şi comparabile, pentru fiecare din alternative, pentru a se putea realiza o evaluare reală a lor.

Tabel 15. 4. întrebări care ghidează explorarea carierei

Tipurile Holland	**întrebări tipice**

REALIST	• Există țeluri tangibile pentru care să lucrez? Voi vedea rezultatele concrete la finalizarea unui proiect? • Există posibilitatea să fac proiecte în grup? * • Produce această meserie un produs sau serviciu practic, folositor? • Există limite clare ale responsabilităților? • Voi lucra cu unelte sau mașinării?
INVESTIGATIV	• Cât de flexibil este mediul? • Voi fi liber să realizez proiecte în mod independent? • Voi avea posibilitatea să-mi exersez deprinderile de redactare, cercetare, analiză? • Voi avea posibilitatea să învăț noi deprinderi? • Voi fi provocat din punct de vedere intelectual?
ARTISTIC	• Voi avea posibilitatea să-mi utilizez imaginația, creativitatea, inventivitatea? • Este mediul suficient de flexibil? • Voi avea timp pentru reflectare sau contemplare? • Voi putea să realizez proiecte în mod independent?
SOCIAL	• Se pune accent pe munca în grup sau pe interacțiunea socială? • Voi ajuta oamenii prin instruire, predare, consiliere? • Voi avea posibilitatea să împărtășesc sentimentele, intuițiile și responsabilitățile mele? • Promovează această ocupație scopuri etice, umaniste?
ÎNTREPRINZĂTOR	• Oferă această ocupație posibilități de promovare? • Voi putea să-mi asum rolul de lider? • Va exista posibilitatea de a-mi exersa abilitățile de comunicare? • Este acesta un mediu de muncă dinamic și competitiv? • Voi putea să-mi utilizez abilitățile de negociere?
CONVENȚIONAL	• Este mediul suficient de structurat? • Voi putea să-mi exersez capacitățile organizatorice? • Valorifică acest mediu abilitățile mele de calcul și analiză a datelor? • Oferă mediul stabilitate și control?

- *Evaluarea alternativelor* pe baza informațiilor existente și alegerea celei mai potrivite (vezi fișa 46 din anexe). Este necesară evaluarea fiecărei alternative în termeni de consecințe asupra propriei persoane și asupra persoanelor semnificative. Astfel, pentru fiecare opțiune se determină:
costurile și beneficiile personale; costurile și beneficiile altora (membri ai familiei); gradul de mulțumire în cazul alegerii variantei respective; aprobarea de către persoanele semnificative în cazul alegerii acelei variante.
- *Stabilirea unui plan* de implementare a deciziei și punerea sa în aplicare. Acesta se referă la modul în care se vor dobândi cunoștințele și deprinderile necesare domeniului ales, se vor selecta școlile, facultățile sau locurile de muncă pentru Care va aplica, modul în care se va face promovarea personală (curriculum vitae, scrisoare de intenție, pregătire pentru interviu) - vezi fișeler44, 45 din anexe.

La vârsta adolescenței procesul de decizie asupra carierei este în general declanșat de factori externi, care impun presiunea de a alege un anumit traseu educațional și profesional. Indecizia ce poate să apară în aceste condiții poate să ia două forme:

a) indecizie ca *moment absolut normal* al procesului de decizie aflat în desfășurare. Acest tip de indecizie este acompaniat de un comportament explorator, adolescentul fiind în căutare de informații despre sine și despre traseele educaționale și ocupaționale, evaluează alternative, abandonează și caută variante etc.

b) indecizie ca manifestare a *indecisivității.* Incapacitatea de a lua o decizie se datorează fie lipsei unei strategii de evaluare a informațiilor/variantelor, fie anxietății legate de situația de decizie. Acest fapt se manifestă printr-o excesivă dependență de alte persoane, evitarea/amânarea deciziei și lipsa încrederii în sine (vezi stilurile decizionale descrise mai jos).

Stiluri decizionale

Stilul decizional reprezintă modalitatea proprie de a rezolva o situație ce presupune alegerea între mai multe alternative. Adolescenții puşi în fața unei situații de decizie legată de carieră pot manifesta stiluri decizionale diferite (tabel 15.5.). Un stil decizional deficitar poate distorsiona sau împiedica prelucrarea informațiilor legate de sine şi domeniile de activitate, astfel încât rezultatul este unul dezadaptativ şi cu repercusiuni serioase asupra posibilității de planificare a carierei.

Tabel 15. 3. Stiluri decizionale

Stilul decizional	**Caracteristici**
planificat	abordare rațională a deciziei, echilibrată sub raportul participării cognitive şi emoționale **„Sunt organizat şi îmi fac planuri"**
agonizant	investire de timp şi energie în adunarea datelor şi analiza alternativelor, ceea ce determină o supraîncărcare şi amânarea deciziei **„Nu mă pot decide"**
impulsiv	acceptarea primei alternative disponibile, fără a căuta altele sau a aduna informație **„Decid acum şi mă gândesc mai târziu"**
intuitiv	fundamentarea deciziilor pe sentimente şi trăiri neverbalizate **„Simt că aşa e bine"**
delăsător	amânarea oricărui proces de evaluare şi acțiune în privința problemei **„Mă voi gândi mâine"** **r**
fatalist	a lăsa decizia pe seama mediului sau a sorții **„Ce va fi, va fi"**
compliant	acceptarea deciziei altuia în locul deciziei individuale **„Dacă crezi că e bine..."**
paralitic	acceptarea responsabilității pentru decizie, ulterior manifestând incapacitate în inițierea procesului **„Ştiu că trebuie, dar pur şi simplu nu pot să o fac"**

Variabile care restrâng paleta opțiunilor de carieră

Sexul persoanei. Există diferențe de gen în alegerea profesiei: pentru bărbați cele mai importante criterii în alegerea meseriei sunt: securitatea, posibilitățile de promovare şi beneficiile materiale; pentru femei contează tipul de muncă, mediul muncii şi colegii, însă datorită rolurilor de gen acceptate, în cadrul acestor domenii de opțiune, fetele aleg mai frecvent profesii considerate feminine "profesor, asistent medical, consilier", iar băieții profesiile "masculine". Aceasta în condițiile în care diferențele de performanță între femei şi bărbați în domeniile profesionale complementare pot fi explicate prin teoria expectanței: bărbații au expectanțe de succes ridicate pentru domeniile profesionale considerate masculine, în timp ce femeile au expectanțe mai mari de succes în domeniile profesionale considerate feminine (Furnham, 1992).

Statutul socio-economic este o altă variabilă care influențează opțiunile şi deciziile de carieră. Copiii proveniți din medii socio-economice defavorizate tind să aibă trasee educaționale mai scurte şi aleg profesii care nu necesită pregătire îndelungată.

Bibliografie:

Brown, D., Brooks, L. (1991). *Career Counseling Techniques.* Allyn & Bacon.

Herr, E.L. (1996). *Perspectiv<es on Career Guidance and Counseling in the 21st Century.* Conferința IAEVG, Dublin.

Holland, J.L. (1985). *Making vocational Choices. A theory of vocational personalities and work environments.* NY: Prentice Hali Inc.

Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei.* Bucureşti: Sigma.

Klein, M.M. (1997). *Introducere în orientarea în carieră.* Bucureşti: Institutul pentru Ştiințele Educației.

Pitariu, H., Costin, A. (ed.), (1997). *Centrul de Orientare Şcolară şi Profesională.* Expert, România.

Osipow, S. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior,*

55, 147-154.

Capitolul 16

MODEL DE PROGRAMA PENTRU ORELE DE CONSILIERE ŞI ORIENTARE SAU DIRIGENTIE

Disciplina **Consiliere şi Orientare** are la bază şi promovează, prin dezvoltarea competenţelor generale şi specifice, următoarele valori şi atitudini:

- Respectul de sine şi promovarea propriei persoane.
- Responsabilitate socială şi relaţionare pozitivă cu ceilalţi.
- Stare de bine fizică şi mentală.
- Managementul procesului de învăţare şi dezvoltare personală.
- Implicare activă în planificarea vieţii şi carierei.

Structura prezentului curriculum şcolar reflectă noul model de proiectare curriculară şi are următoarele componente:

1. Obiective cadru/domenii de competenţă
2. Obiective şi competenţe generale
3. Obiective şi competenţe specifice
4. Unităţi de conţinut
5. Sugestii metodologice
6. Valori şi atitudini

Propunerile prezentului curriculum *Consiliere şi Orientare* încurajează abordări flexibile şi adaptate cerinţelor concrete ale comunităţii şcolare în care se lucrează.

16.1. CLASELE III

OBIECTIVE CADRU

1. Dezvoltarea conştiinţei de sine şi a atitudinilor pozitive faţă de propria persoană.
2. Dezvoltarea responsabilităţii sociale ş*î formarea deprinderilor de interacţiune socială.
3. Dezvoltarea atitudinilor şi comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăţi fizice şi mentale.
4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învăţare şi management al învăţării.
5. Dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei.

1. Dezvoltarea conştiinţei de sine şi a atitudinilor pozitive faţă de propria persoană

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
/. /. să recunoască elemente ale dezvoltării	1.1.1. să utilizeze terminologia privind părţile corpului
	1.1.2. să descrie principalele funcţiile ale organismului
	1.1.3. să sesizeze diferentele de sex
	1.1.4. să enumere ciclurile de dezvoltare umană
1.2. să observe şi să descrie elemente de autocunoaştere	1.2.1. să identifice cinci caracteristici personale
	1.2.2. să enumere trei trăsături personale pozitive despre sine
	1.2.3. să exprime o trăsătură personală pozitivă despre sine
	1.2.4. să identifice propriile "puncte tari" şi "puncte slabe"
1.3. să sesizeze diferenţele individuale în creştere şi dezvoltare	1.3.1. să ofere exemple de asemănări şi deosebiri dintre oameni
	1.3.2. să descrie modul prin care se aseamănă şi se diferenţiază de alţii
	1.3.3. să recunoască faptul că fiecare persoană are "puncte tari" şi "puncte slabe"
	-1.3.4. să recunoască faptul că aceeaşi situaţie poate să genereze reacţii comportamentale diferite

Dezvoltarea responsabilităţii sociale şi formarea deprinderilor de interacţiune socială

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
2.1. să recunoască elemente de comunicare	2.1.1 să sesizeze componentele comunicării
	2.1.2. să distingă între tipurile de comunicare verbală şi nonverbală
	2.1.3. să identifice regulile de participare la discuţiile de grup

	2.1.4. să aplice regulile de participare la discuțiile de grup
2.2. să utilizeze modalități de comunicare eficientă	2.2.1. să compare diferite tipuri de ascultare
	2.2.2. să exerseze deprinderile de ascultare activă
	2.2.3. să identifice persoanele potrivite pentru a comunica o situație de "criză" și de a cere ajutor
	2.2.4. să descrie importanța muncii în grup
	2.2.5. să aplice abilitățile de comunicare în grup
2.3. să observe și să adopte abilități de relafionare pozitivă cu ceilalți	2.3.1. să descrie ce este o prietenie
	2.3.2. să sesizeze modalitățile potrivite de a-ți face prieteni
	2.3.3. să observe modalitățile acceptabile de câștigare a atenției
	2.3.4. să adopte atitudini pozitive față de ceilalți, incluzând încrederea, respectul
	2.3.5. să evite atitudinile negative față de ceilalți

3. Dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice și mentale

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
3.1. să recunoască comportamentele sănătoase și comportamentele de risc	3.1.1. să descrie componentele stării de sănătate
	3.1.2. să diferențieze între substanțele sănătoase și cele care afectează sănătatea
	3.1.3. să identifice alimentele sănătoase
	3.1.4. să descrie rolul medicamentelor
	3.1.5. să diferențieze între medicamente și substanțele toxice
	3.1.5. să descrie modalități de transmitere a bolilor
3.2. să adopte deprinderi și comportamente fa vorabile menținerii și promo varii sănătății	3.2.1. să practice o igienă personală, ce include îngrijirea dinților, ochilor, părului, tegumentelor, unghiilor
	3.2.2. să utilizeze echipamente și comportamente de protecție ca: folosirea centurii de siguranță în mașină, aplicarea unor creme de protecție împotriva razelor ultraviolete, utilizarea unui echipament potrivit în activitățile sportive
	3.2.3. să aleagă locuri dejoacă cu expunere minimă la situații periculoase
	3.2.4. să enumere modalitățile de asistență în situații de amenințare a integrității fizice și / sau mentale
	3.2.5. să dea exemple de situații în care ne sunt influențate deciziile privind comportamentele sănătoase și cele de risc
3.3. să observe și să descrie rolul emoțiilor în promovarea sănătății mentale	3.3.1. să recunoască cuvinte care exprimă emoții
	3.3.2. să utilizeze modalități potrivite de exprimare a emoțiilor plăcute și neplăcute
	3.3.3. să descrie efectele emoțiilor asupra organismului
	3.3.4. să recunoască, în exemple din viața de zi cu zi, rolul emoțiilor

4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învățare și management al învățării

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
4.1. să identifice factori care influențează motivația pentru învățare	4.1.1. să identifice surse de motivație pentru învățare
	4.1.2. să diferențieze între surse externe și surse interne de motivație
	4.1.3. să identifice principalele surse interne /externe de motivare care au determinat o atitudine pozitivă față de învățarea la o anumită materie
	4.1.4. să descrie relația dintre motivație și efort în învățare
	4.1.5. să observe influența interpretării performanțelor obținute la o materie asupra motivației pentru învățare
	4.1.6. să interpreteze "eșecul" ca nevoie de ajutor
4.2. să descrie fazele în vățării și rolul atenției în procesul de învățare	4.2.1. să identifice fazele unei activități de învățare
	4.2.2. să explice rolul momentului pregătitor și al planificării în învățare
	4.2.3. să recunoască modalitățile diferite de învățare pe care le impun materii diferite
	4.2.4. să explice rolul exercițiului în învățareala diferite materii
	4.2.5. să enumere modalități de prezentare a rezultatelor învățării
	4.2.6. să identifice rolul atenției pe parcursul procesului de învățare
	4.2.7. să descrie modalități de menținere a atenției și de control al factorilor distractori
4.3. să identifice relația dintre învățarea școlară și activitățile cotidiene	4.3.1. să enumere cunoștințele și deprinderile importante care se dobândesc în școală
	4.3.2. să identifice activitățile cotidiene în care sunt necesare cunoștințe și deprinderi de scris-citit

	4.3.3. să identifice cunoştinţe şi deprinderi de calcul care se utilizează în activitățile cotidiene
	4.3.4. să descrie relația dintre performanța şcolară şi performanța în diferite activităţi extraşcolare

Dezvoltarea capacității de planificare a carierei

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
5.1. să descrie evoluția rolurilor şi activităților principale ale unei persoane pe parcursul dezvoltării sale	5.1.1. să dea exemple de roluri şi activităţi pe care le desfăşoară un copil
	5.1.2. să descrie activitățile care definesc rolul de elev
	5.1.3. să identifice modificările ce apar în rolul de elev pe parcursul şcolarităţii
	5.1.4. să dea exemple de roluri şi activităţi pe care le desfăşoară adulţii
	5.1.5. să descrie locul profesiei în viața unui adult
5.2. să sesizeze elemente de planificare a traseului educațional	5.2.1. să identifice decizii importante pe care le ia un elev în activitatea şcolară
	5.2.2. să enumere elemente care influențează decizia unui elev de a se angaja în anumite activităţi şcolare sau extraşcolare
	5.2.3. să sesizeze rolul obiectivelor în planificarea şcolară
5.3. să contureze o imagine realistă a profesiilor	5.3.1. să recunoască diversitatea profesiilor
	5.3.2. să identifice profesii, servicii şi produse specifice comunității locale
	5.3.3. să descrie activitățile specifice unei profesii cunoscute
	5.3.4. să identifice cerințe specifice ale unor profesii cunoscute
	5.3.5. să descrie elemente din stilul de viață specific unei profesii

SUGESTII METODOLOGICE

comentarea unor texte şi imagini reprezentând aspecte legate de: s ănătate, învățare şi performanţă, rolurile unei persoane, profesii etc;
identificarea unor imagini ilustrative pentru: dezvoltarea umană şi sănătate, rolurile şi activitățile umane, profesii şi locuri de muncă;
completarea unor fişe de lucru;
dramatizări, jocuri de rol;
reprezentare prin desen a componentelor sănătății, trăsăturilor personale, rolurilor identificate, profesiilor cunoscute etc;
completarea unor desene lacunare;
realizarea de colaje, colecții, cărți, desene, postere pe teme date (de exemplu: " Corpul meu", "Cele mai importante lucruri despre mine", "Ce înseamnă să fii copil?", "Cartea mea despre învăţare", "Dicționarul meseriilor";)
imaginarea unor situații de decizie;
sortarea unor imagini în funcție de criterii date;
vizite în diverse instituții; *
vizionare de filme.

CONȚINUTURI

1. Autocunoaşterea şi cunoaşterea celorlalţi
Asemănări şi deosebiri dintre oameni
Calităţi şi defecte
Calităţi personale
Prietenia şi nevoia de prieteni
Familia şi regulile în familie
Interacțiunea cu străinii

2. Abilitățile de comunicare şi relaționare pozitivă cu ceilalţi
Modalităţi de comunicare Reguli de comunicare în grup Ascultarea activă Comunicarea în situații de criză
Exprimarea emoțiilor

3. Starea de sănătate - starea de boală
Modalităţi de transmitere a bolilor
Prevenirea îmbolnăvirilor
Părțile corpului omenesc şi funcțiile acestora

Regulile de igienă personală şi colectivă
Regimul sănătos de viață
Medicamente şi substanțe toxice
4. Corpul uman
Acceptarea propriei corporalități şi a diferențelor dintre sexe?!
Noțiuni elementare despre naştere
Alimentele şi rolul lor în funcționarea
organismului
Digestia şi funcționarea sistemului digestiv
5. învățarea în şcoală
Surse de motivație pentru învățare "Eşecul" înseamnă nevoie de ajutor Fazele învățării Rolul atenției în învățare Cum învăț la limba română Cum învăț la matematică Scrisul şi cititul în afara şcolii Matematica de zi cu zi
6. Roluri şi activități umane
Rolurile unui copil de 9 ani
Evoluția rolului de elev
Alegerea activităților şcolare şi
extraşcolare
Obiectivele şi performanța în activitate
Rolul de părinte
Locul profesiei în viața unui adult
7. Lumea profesiilor
Diversitatea profesiilor
Domenii profesionale specifice zonei
Ce ştiu despre profesii?

16.2. CLASELE III-VI

OBIECTIVE CADRU

1. Dezvoltarea conştiinței de sine şi a atitudinilor pozitive față de propria persoană.
2. Dezvoltarea responsabilității sociale şi formarea deprinderilor de interacțiune socială.
3. Dezvoltarea atitudinilor şi comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice şi mentale.
4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învățare şi management al învățării.
5. Dezvoltarea capacității de planificare a carierei.

1. Dezvoltarea conştiinței de sine şi a atitudinilor pozitive față de propria persoană

Obiective de referință	**Exemple de obiective operaționale**
1.1. să recunoască varietatea schimbărilor fizice, mentale, emoționale şi sociale care apar în pubertate	1.1.1. să descrie principalele funcțiile ale organismului
	1.1.2. să recunoască modificările care apar în pubertate
	1.1.3. să recunoască emoțiile asociate cu schimbările în pubertate
	1.1.4. să analizeze modificările sociale asociate cu schimbările în pubertate
1.2. să definească şi să discute sensul conceptului de imagine de sine	1.2.1. să denumească caracteristici definitorii pentru o persoană
	1.2.2. să sesizeze caracteristicile propriei persoane
	1.2.3. să descrie cum se formează imaginea de sine şi relația ei cu manifestările comportamentale
	1.2.4. să descrie cum poate fi îmbunătățită imaginea de sine
	1.2.5. să compare o imagine corporală realistă cu una nerealistă
1.3. să sesizeze diferențele individuale în creştere şi dezvoltare	1.3.1. să descrie asemănările şi deosebirile dintre oameni şi modul în care oamenii sunt unici
	1.3.2 să descrie modul în care înțelegerea diferențelor dintre oameni ajută la înțelegerea propriei persoane
	1.3.3. să discute modul în care comportamentul unei persoane influențează trăirile şi comportamentul celorlalți
	1.3.4. să analizeze situații care generează reacții comportamentale diferite la persoane diferite
	1.3.5. să prezinte ciclurile de dezvoltare umană
	1.3.6. să analizeze diferențele de nevoi în funcție de vârstă

Dezvoltarea responsabilităţii sociale şi formarea deprinderilor de interacţiune socială

Obiective de referinţă	**Exemple de obiective operaţionale**
2.1. să descrie ce este comunicarea	2.1.1 să sesizeze rolul comunicării
	2.1.2. să distingă între tipurile de comunicare verbală şi nonverbală
	2.1.3. să recunoască, în exemple din viaţa cotidiană, mesajele unor forme de comunicare nonverbală
	2.1.4. să compare comunicarea verbală şi cea nonverbală
2.2. să utilizeze modalităţi de comunicare eficientă	2.2.1. să exemplifice modalităţi de comunicare în situaţii diferite
	2.2.2. să enumere principalele bariere în comunicare
	2.2.3. să utilizeze abilitatea de a fi un bun ascultător
	2.2.4. să identifice persoanele potrivite pentru a comunica o situaţie de "criză" şi de a cere ajutor
2.3. să recunoască rolul responsabilităţii sociale	2.3.1. să-şi definească responsabilităţile în familie şi şcoală - rolul de prieten, rolul de coleg, rolul de fiu/fiică, de nepot, de elev*
	2.3.2. să dea exemple de responsabilităţi ale rolului de elev, coleg, prieten
	2.3.3. să recunoască nevoia de afiliere, de a accepta şi de a fi acceptat
2.4. să observe şi să adopte modalităţi de relaţionare pozitivă cu ceilalţi	2.4.1. să descrie ce este o prietenie **
	2.4.2. să sesizeze modalităţile potrivite de a-ţi face prieteni
	2.4.3. să observe modalităţile acceptabile de câştigare a atenţiei
	2.4.4. să adopte atitudini pozitive faţă de ceilalţi, incluzând încrederea, respectul
	2.4.5. să evite atitudinile negative faţă de ceilalţi

3. Dezvoltarea atitudinilor şi comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăţi fizice şi mentale

Obiective de referinţă	**Exemple de obiective operaţionale**
3.1. să recunoască comportam entele sănătoase şi comportamentele de risc	3.1.1. să descrie componentele stării de sănătate
	3.1.2. să dea exemple de comportamente sănătoase şi comportamente de risc
	3.1.3. să analizeze efectele comportamentelor de risc
	3.1.4. să enumere alimentele sănătoase şi cele nesănătoase
	3.1.5. să sesizeze diferenţele dintre produsele alimentare prin analizarea etichetelor
	3.1.6. să analizeze reclamele la produsele alimentare
3.2. să adopte deprinderi şi comportamente favorabile menţinerii şi promovării sănătăţii	3.2.1. să practice o igienă personală, ce include îngrijirea dinţilor, ochilor, părului, tegumentelor, unghiilor
	3.2.2. să utilizeze echipamente şi comportamente de protecţie ca: folosirea centurii de siguranţă în maşină, aplicarea unor creme de protecţie împotriva razelor ultraviolete, utilizarea unui echipament potrivit în activităţile sportive
	3.2.3. să aleagă locuri dejoacă cu expunere minimă la situaţii periculoase
	3.2.4. să enumere modalităţile de asistenţă în situaţii de ameninţare a integrităţii fizice şi / sau mentale
3.3. să observe şi să descrie rolul emoţiilor în promovarea sănătăţii mentale	3.3.1. să recunoască denumirile diferitelor emoţii plăcute şi neplăcute
	3.3.2. să utilizeze modalităţi potrivite de exprimare a emoţiilor plăcute şi neplăcute
	3.3.3. să descrie efectele emoţiilor asupra organismului
	3.3.4. să recunoască, în exemple din viaţa de zi cu zi, rolul emoţiilor
	3.3.5. să sesizeze rolul emoţiilor în realizarea diferitelor activităţi

4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învăţare şi management al învăţării

Obiective de referinţă	**Exemple de obiective operaţionale**
4.1. să integreze motivaţia în complexul de factori implicaţi în în văţare	4.1.1. să enumere factorii care influenţează performanţa şcolară
	4.1.2. să explice rolul motivaţiei în învăţare
	4.1.3. să descrie relaţia dintre interesele specifice şi motivaţia pentru învăţare
	4.1.4. să identifice modul în care interese specifice proprii au influenţat motivaţia pentru învăţare
	4.1.5. să descrie relaţia dintre nivelul competenţelor într-un domeniu şi motivaţia pentru învăţare
	4.1.6. să identifice modul în care nivelul propriilor competenţe a influenţat motivaţia şi performanţa în învăţare
	4.1.7. să descrie modalităţi de control al atitudinii faţă de învăţare
4.2. să utilizeze tehnici de învăţare activă şi de	4.2.1. să analizeze relaţia dintre memorare şi prelucrarea activă a informaţiilor „

monitorizare a învățării	4.2.2. să identifice modalități de prelucrare activă a informației
	4.2.3. să explice rolul notițelor în învățarea activă
	4.2.4. să descrie modalități de organizare a materialului ce trebuie învățat
	4.2.5. să discute eficiența modalităților pe care le utilizează pentru învățare
	4.2.6. să descrie rolul monitorizării în procesul de învățare
	4.2.7. să identifice modalități de monitorizare a procesului de învățare
	4.2.8. să explice rolul predicției, chestionării, sumarizării și clarificării în învățare
	4.2.9. să descrie modul propriu de monitorizare a învățării și să discute eficiența sa
4.3. să descrie și să realizeze planuri educaționale	4.3.1. să identifice elementele unui plan educațional
	4.3.2. să explice rolul obiectivelor în planificarea învățării
	4.3.3. să identifice tipurile de obiective care ghidează planificarea învățării
	4.3.4. să dea exemple de obiective de scurtă și lungă durată
	4.3.5. să descrie diferite activități și metode de realizare a obiectivelor care pot constitui conținutul unui plan educațional
	4.3.6. să formuleze obiective educaționale proprii pe baza necesităților educaționale identificate
	4.3.7. să realizeze planuri educaționale pornind de la necesitățile identificate și obiectivele formulate

Dezvoltarea capacității de planificare a carierei

Obiective de referință	**Exemple de obiective operaționale**
5.1. să descrie posibilitățile de școlarizare existente	5.1.1. să enumere ciclurile de școlarizare
	5.1.2. să descrie activitățile și cerințele specifice ale ciclurilor școlare
	5.1.3. să identifice modalitățile de finalizare a ciclurilor școlare și posibilitățile de continuare a studiilor
	5.1.4. să identifice existența alternativelor în luarea deciziilor educaționale
	5.1.5. să identifice modalități de învățare complementare școlii
5.2. să analizeze factorii implicați în determinarea traseului educațional	5.2.1. să explice rolul învățării și a performanțelor școlare în determinarea traseului educațional al unui elev
	5.2.2. să analizeze rolul materiilor opționale pentru dezvoltarea personală și determinarea traseului educațional
	5.2.3. să explice rolul intereselor și competențelor în alegerea materiilor opționale *
	5.2.4. să identifice factorii externi care influențează deciziile educaționale
5.3. să contureze o imagine realistă a profesiilor	5.3.1. să susțină valoarea și utilitatea fiecărei profesii în societate
	5.3.2. să descrie caracteristicile unor locuri de muncă cunoscute
	5.3.3. să identifice cerințele educaționale, competențele și atitudinile necesare pentru practicarea unor profesii cunoscute
	5.3.4. să analizeze relația dintre profesie și stilul de viață
	5.3.5. să descrie cariera profesională a unei persoane semnificative

SUGESTII METODOLOGICE

discuții de grup;
joc de rol, joc de simulare;
realizarea unor activități de grup: colaje, postere, afișe, desene, alcătuirea de meniuri, colecții, manuale, hărți ale unor trasee educaționale etc;
completarea unor fișe de lucru;
rezolvare și construirea unor rebusuri pe teme date;
completarea unor texte lacunare;
exerciții de ascultare activă;
exerciții de relaxare;
realizarea în grup a unor proiecte;
realizarea unor interviuri;
vizite la diverse instituții urmate de comentarea situațiilor întâlnite;
discuții cu personalități locale;
vizionare de filme.

Consiliere educațională

CONȚINUTURI

1. Pubertatea

Modificările somatice şi fiziologice în pubertate Emoțiile şi pubertatea

2. Autocunoaşterea

Imaginea corporală Dezvoltarea umană (copil, tânăr, adult, vârstnic)

3. Comunicarea

Modalități de comunicare
Comunicarea nonverbală şi verbală
Barierele comunicării
Ascultarea activă
Factorii care influențează negativ
comunicarea
Comunicarea în situații de criză

4. Deprinderile de interacțiune socială

Prietenia
Cum să fac cereri?!
încrederea şi respectul față de ceilalți

5. Sănătatea

Dimensiunile stării de sănătate Sănătatea emoțională Sănătatea fizică Sănătatea socială Modalitățile de prevenire a îmbolnăvirilor Regimul sănătos de viață Alimentație sănătoasă Reclamele şi alimentele

6. Motivație şi învățare

Factorii care influențează performanța şcolară
Interesele specifice şi motivația pentru
învățare
Rolul competenților în performanța şcolară
Cum pot determina o atitudine pozitivă față
de învățare

7. Tehnici de învățare eficientă şi management al învățării

Memorare şi învățare activă
Luarea de notițe
Schema lecției
Cum monitorizăm învățarea: predicție,
chestionare, sumarizare, clarificare
Planurile educaționale
Identificarea necesităților educaționale
Obiectivele planului educațional
Planul propriu de dezvoltare

8. Trasee educaționale

Posibilități de şcolarizare
Tipuri de examene
Alternative educaționale
Factorii care determină traseele educaționale
Rolul părinților şi prietenilor

9. Lumea profesiilor

Valoarea profesiilor Locuri de muncă Profesii şi cerințe specifice Profesie şi stil de viață Carieră profesională

Model de programă pentru orele de consiliere şi orientare sau dirigenție

16.3. CLASELE VII-IX

OBIECTIVE CADRU

1. Dezvoltarea conştiinței de sine şi a atitudinilor pozitive față de propria persoană.
2. Dezvoltarea responsabilității sociale şi formarea deprinderilor de interacțiune socială.
3. Dezvoltarea atitudinilor şi comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice şi mentale.
4. Dezvoltarea capacității de management al învățării.
5. Dezvoltarea capacității de planificare a carierei.

1. Dezvoltarea conştiinței de sine şi a atitudinilor pozitive față de propria persoană

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
1.1. să precizeze varietatea schimbărilor fizice, emoționale și sociale care apar în pubertate și adolescență	1.1.1. să identifice și să explice schimbările fizice asociate cu pubertatea
	1.1.2. să descrie varietatea reacțiilor emoționale care însoțesc schimbările la pubertate
	1.1.3. să identifice și să explice schimbările sociale asociate cu pubertatea
1.2. să analizeze componentele dezvoltării personale	1.2.1. să definească conceptul de imagine de sine
	1.2.2. să explice relația dintre cunoaștere de sine și imagine de sine
	1.2.3. să evalueze efectele unei stime de sine pozitive și ale unei stime de sine negative
	1.2.4. să identifice modalități de dezvoltare a imaginii de sine
	1.2.5. să descrie caracteristici prin care este unic
	1.2.6. să sesizeze importanța încrederii în sine
	1.2.7. să identifice factorii culturali și sociali în formarea imaginii corporale
	1.2.8. să definească ce este imaginea corporală
1.3. să recunoască elemente ale dezvoltării sexuale	1.3.1. să definească sexualitatea și să explice valorile sexualității
	1.3.2. să descrie rolul normelor sociale în dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor sexuale
	1.3.3. să manifeste interes pentru căutarea de informații privind dezvoltarea sexuală
	1.3.4. să precizeze elementele principale ale reproducerii
	1.3.5. să enumere diferite metode de contracepție
	1.3.6. să precizeze metodele de prevenire a bolilor cu transmitere sexuală și a HIV / SIDA
	1.3.7. să definească ce este SIDA și modalitățile de transmitere a HIV
	1.3.8. să precizeze ce este un abuz sexual
	1.3.9. să identifice modalitățile de asistență în situații de abuz

Dezvoltarea responsabilității sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială

Obiective de referință	**Exemple de obiective operaționale**
2.1. să aplice metodele de comunicare pozitivă	2.1.1. să inițieze exerciții de demonstrare a caracteristicilor limbajului verbal și non-verbal
	2.1.2. să aplice deprinderile de comunicare cu familia și colegii
	2.1.3. să precizeze modalități potrivite de a-ți face prieteni
	2.1.4. să explice care sunt barierele în comunicare
	2.1.5. să manifeste deprinderi care dezvoltă relațiile interpersonale
	2.1.6. să evite relațiile de manipulare și exploatare
	2.1.7 să manifeste comunicare pozitivă cu ambele sexe
2.2. să definească presiunea grupului	2.2.1. să caracterizeze presiunea pozitivă și presiunea negativă a grupului și efectele ei
	2.2.2. să argumenteze rolul presiunii grupului în formarea unor valori proprii
	2.2.3. să explice care sunt efectele presiunii negative a grupului în formarea imaginii de sine și a imaginii corporale ,
	2.2 A. să precizeze care sunt etapele de răspuns eficient la presiunea negativă a grupului
	2.2.5. să aplice etapele de a face fațăpresiunii grurjului în diferite situații
2.3. să aplice deprinderea de luare a deciziilor	2.3.1. să explice care sunt factorii care influențează pozitiv și negativ luarea unei decizii
	2.3.2. să precizeze etapele luării unei decizii
	2.3.3. să aplice etapele luării unei decizii în realizarea unor scopuri de scurtă și lungă durată
	2.3.4. să exemplifice situații concrete care afectează stabilirea unor scopuri personale
	2.3.5. să identifice scopuri pe termen scurt, lung și de viitor
	2.3.6. să elaboreze scopuri de viitor și să realizeze planurile de aplicare a acestora
	2.3.7. să elaboreze un plan de decizie în situații de presiune a grupului
2.4. să aplice abilitățile de comunicare asertivă	2.4.1. să caracterizeze comportamentul unei persoane asertive și să definească asertivitatea
	2.4.2. să caracterizeze comportamentul unei persoane care comunică pasiv și să definească comunicarea pasivă
	2.4.3. să caracterizeze comportamentul unei persoane care comunică agresiv și să definească comunicarea agresivă

	2.4.4. să explice efectele comunicării asertive, pasive şi agresive în formarea imaginii de sine şi în realizarea unor scopuri de scurtă durată, de lungă durată şi de viitor
	2.4.5. să ofere exemple de răspunsuri asertive, pasive şi agresive în diferite situaţii
	2.4.6 să aplice deprinderile asertive în situaţii de presiune a grupului

Dezvoltarea atitudinilor şi comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăţi fizice şi mentale

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
3.1. să iniţieze comportamente care menţin şi promovează sănătatea	3.1.1. să identifice comportamentele sănătoase şi comportamentele de risc
	3.1.2. să explice care sunt efectele fumatului
	3.1.3. să explice ce este fumatul pasiv şi care sunt efectele acestuia asupra sănătăţii
	3.1.4. să precizeze care sunt efectele de scurtă şi de lungă durată ale consumului de alcool
	3.1.5. să definească dependenţa şi efectele ei sociale, psihice şi fizice
	3.1.6. să explice motivele pentru care unii tineri consumă alcool sau fumează
	3.1.7 să precizeze care pot fi comportamentele alternative fumatului şi consumului de alcool
	3.1.8. să aplice comportamente alternative fumatului şi consumului de alcooi
3.2. să aplice abilităţile de comunicare în dezvoltarea comportam entelor care menţin şi promovează sănătatea	3.2.1. să explice rolul influenţelor sociale în formarea unor atitudini pozitive faţă de alcool şi / sau fumat.
	3.2.2. să identifice modalităţi de a face faţă presiunii grupului în situaţii de risc - presiunea pentru consum de alcool sau fumat
	3.2.3. să exerseze abilităţile de comunicare pentru evitarea consumului de alcool sau a fumatului
3.3. să definească conflictul şi să aplice modalităţile de management al conflictelor	3.3.1. să descrie ce este un conflict
	3.3.2. să exemplifice diversele tipuri de conflict
	3.3.3. să enumere cauzele conflictului
	3.3.4. să precizeze care sunt reacţiile la conflict
	3.3.5. să exemplifice şi să evalueze diferite metode de rezolvare a conflictelor
	3.3.6. să precizeze etapele managementului unui conflict şi să elaboreze un plan de management al unei situaţii concrete de conflict
3.4. să aplice deprinderile de prevenire a afectivităţii negative	3.4.1. să recunoască diferite tipuri de emoţii
	3.4.2. să exprime diferite emoţii într-un mod asertiv
	3.4.3. să precizeze efectele diferitelor tipuri de emoţii asupra organismului
	3.4.4. să explice care sunt etapele pregătirii pentru examen
	3.4.5. să explice care sunt modalităţile eficiente de pregătire pentru examen
	3.4.6. să aplice un plan de acţiune pentru pregătirea unui examen
	3.4.7. să precizeze relaţia dintre emoţii - imagine de sine şi comportament

4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învăţare şi management al învăţării

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
4.1. să analizeze relaţia dintre factori şi performanţă în învăţare	4.1.1. să explice relaţia dintre nivelul de motivaţie şi performanţa în învăţare
	4.1.2. să explice influenţa emoţiilor asupra performanţei în învăţare
	4.1.3. să identifice surse de stres în învăţare şi modalităţile de management al stresului
	4.1.4. să discute rolul abilităţilor şi deprinderilor în performanţa şcolară
	4.1.5. să descrie stilul personal de învăţare şi modalitatea în care acesta influenţează performanţa/prezentarea produselor învăţării
	4.1.6. să analizeze modalităţile de dezvoltare a stilului personal în învăţare
4-2. să utilizeze modalităţi eficiente de	4.2.1. să explice rolul învăţării active şi a gândirii critice asupra materialului de învăţat

management al învățării	4.2.2. să descrie și să utilizeze modalități de luare de notițe care facilitează prelucrarea activă a informațiilor
	4.2.3. să monitorizeze progresul în învățarea școlară
	4.2.4. să identifice modalități de autbrecompensare pentru progresele înregistrate
	4.2.5. să descrie modalități de management al stresului legat de examen
4.3. să demonstreze rolul planificării în învățare	4.3.1. să explice rolul planificării în învățare
	4.3.2. să descrie modificările ce apar în practica de învățare odată cu trecerea în învățământul liceal
	4.3.3. să identifice necesitățile educaționale proprii pentru adaptarea la tranziție
	4.3.4. să realizeze planuri educaționale pornind de la necesitățile educaționale identificate

5. Dezvoltarea capacității de planificare a carierei

Obiective de referință	**Exemple de obiective operaționale**
5.1. să identifice relația dintre planificarea carierei și planificarea vieții	5.1.1. să identifice relația dintre pregătirea educațională și oportunitățile de carieră profesională
	5.1.2. să delimiteze/recunoască posibilitatea de dezvoltare personală și perfecționare continuă prin practicarea unei profesii
	5.1.3. să identifice deprinderile și competențele transferabile
	5.1.4. să definească locul carierei în ansamblul rolurilor unei persoane
	5.1.5. să identifice posibilele conflicte de rol specifice vârstei adulte
5.2. să analizeze factorii implicați în deciziile legate de carieră și planificarea vieții	5.2.1. să analizeze relația dintre interese și competențe în alegerea traseului educațional și profesional
	5.2.2. să identifice profesiile existente în familie și influența exercitată asupra propriilor decizii educaționale și profesionale
	5.2.3. să analizeze modul în care stereotipiile de gen influențează alegerea activităților și proiecțiile legate de carieră
	5.2.4. să discute influența mediului școlar asupra traseului educațional și profesional
	5.2.5. să evalueze rolul atitudinilor pozitive față de sine în alegerea traseului educațional și profesional
5.3. să utilizeze surse diverse de informare pentru conturarea unei imagini realiste asupra profesiilor	5.3.1. să identifice surse formale și informale de obținere a informațiilor despre profesiile de interes
	5.3.2. să descrie caracteristicile profesiilor de interes pe baza informațiilor obținute
	5.3.3. să relaționeze oportunitățile de carieră cu necesitățile și funcțiile societății
	5.3.4. să stabilească traseul educațional relaționat cu profesiile de interes
	5.3.5. să descrie relația dintre profesie, ocupație și loc de muncă

SUGESTII METODOLOGICE

discuții de grup și dezbateri;
joc de rol;
metode interactive de grup - problematizarea, brainstorming;
completarea unor fișe de lucru și a unor chestionare;
exerciții de ascultare activă;
exerciții de exprimare emoțională;
exerciții de luare de decizii;
exerciții de comunicare asertivă;
comentarea unor texte și filme;
comentarea și evaluarea unor situații problematice;
elaborarea și inițierea unor proiecte (de exemplu, de promovare a stilului de viață sănătos sau a modalităților de management eficient al învățării);
exerciții de relaxare;
exerciții de rezolvare de probleme;
interviuri.

*

CONȚINUTURI

1. Adolescența

Schimbările fizice, sociale, psihice ale adolescenței

2. Imaginea de sine şi imaginea corporală
Cunoaştere de sine - imagine de sine Efectele unei stime de sine pozitive şi ale unei stime de sine negative
Imaginea corporală şi factorii care influenţează imaginea corporală
3. Introducere în sexualitate umană
Valorile sexualităţii
Acceptarea şi aprecierea propriului corp
Acceptarea diferenţelor de gen
Reproducerea umană
Metode contraceptive
Boli cu transmitere sexuală - (BTS- Bolile
cu transmitere sexuală)
Informare privind HIV / SIDA
Abuz sexual
Prevenirea abuzului sexual
4. Comunicarea şi dezvoltarea relaţiilor interpersonale
Comunicare nonverbală
Comunicare verbală
Familia şi comunicarea în familie
Barierele comunicării
Relaţiile interpersoanle
Evitarea relaţiilor de manipulare şi
exploatare
Comunicarea cu ambele sexe într-un
mod potrivit şi respectuos
5. Presiunea grupului
Presiunea pozitivă a grupului
Presiunea negativă a grupului
Relaţia dintre presiunea negativă a
grupului şi imaginea de sine şi
imaginea corporală
Etapele de a face faţă presiunii
grupului

6. Luarea deciziilor
Factorii care influenţează luarea unei
decizii
Decizie şi valoare personală
Etapele luării unei decizii responsabile
Stabilirea unor scopuri de scurtă şi lungă
durată
Planificarea viitorului
Luarea unei decizii responsabile în situaţii
de presiune a grupului
7. Asertivitate - pasivitate - agresivitate
Drepturile asertive
Comportamentul asertiv - pasiv - agresiv
Dezvoltarea asertivităţii
Influenţa comportamentului asertiv, pasiv
şi agresiv asupra imaginii de sine
Stabilirea scopurilor şi asertivitatea
Presiunea grupului şi comportamentul
asertiv - pasiv - agresiv
8. Comportamente de risc
Fumatul şi efectele lui asupra organismului Fumatul pasiv Mituri despre fumat
Cauzele fumatului şi formarea atitudinilor
faţă de fumat
Alcoolul şi efectele lui asupra organismului
Mituri despre alcool
Formarea atitudinilor faţă de consumul de

alcool
Cauzele consumului de alcool la tineri
Identificarea comportamentelor alternative
fumatului şi consumului de alcool
Luarea deciziilor în situaţii de presiune
negativă a grupului (pentru a fuma sau
consuma alcool)
Deprinderea de a spune NU
comportamentelor de risc
9. Conflictul şi managementul conflictelor
Definirea conflictului
Tipuri de conflicte
Cauze ale conflictelor
Reacţiile la conflicte
Metode de rezolvare a conflictelor
Etapele managementului conflictelor
10. Prevenirea afectivităţii negative
Emoţii pozitive - emoţii negative
Exprimarea emoţiilor
Efectele emoţiilor asupra
organismului
Emoţii - imagine de sine -
comportament
Pregătirea pentru examene
Factorii care influenţează negativ
pregătirea pentru examene
Metode eficiente de pregătire pentru
examene
11. Factori implicaţi în învăţare
Optim motivaţional Anxietatea de"examen Dispoziţia afectivă şi învăţarea Inteligenţa şcolarş. Stil de învăţare
12. Managementul învăţării
Monitorizarea progresului
Autorecompensa
Planificarea învăţării
Identificarea necesităţilor
educaţionale
Realizarea planurilor educaţionale
13. Planificarea carierei
Educaţie şi carieră
Profesie şi dezvoltare personală
Competenţe transferabile
Cariera profesională
Interesele profesionale
Relaţia dintre interese şi competenţe
profesionale
Arborele profesiilor familiale
Stereotipii de gen în alegerea
profesiei
Stima de sine şi alegerea profesiei
Surse de informare privind cariera
educaţională şi profesională
Profesii şi cerinţe specifice
Profesie - ocupaţie - loc de muncă

16.4. CLASELE XXII

DOMENII DE COMPETENTĂ

3

1. Conştiinţă de sine şi atitudini pozitive faţa de sine

2. Responsabilitate socială şi deprinderi de xelaţionare pozitivă
3. Prevenirea îmbolnăvirilor şi promovarea sănătăţii fizice şi mentale
4. Managementul învăţării
5. Planificarea carierei

1. Conştiinţă de sine şi atitudini pozitive faţă de sine

Competenţe generale	**Competenţe specifice**
/. 1. analizează varietatea schimbărilor fizice, emoţionale, mentale şi sociale care apar în adolescentă	1.1.1. precizează care sunt schimbările fizice asociate cu adolescenţa
	1.1.2. analizează varietatea reacţiilor emoţionale care însoţesc schimbările în adolescenţă
	1.1.3. analizează schimbările sociale asociate cu adolescenţa
1.2. demonstrează abilităţi de dezvoltare a stimei de sine	1.2.1. defineşte stima de sine
	1.2.2. explică care sunt factorii care influenţează stima de sine
	1.2.3. descrie relaţia dintre stima de sine şi emoţii
	1.2.4. analizează relaţia dintre stima de sine şi comportament
	1.2.5. defineşte inteligenţa emoţională
	1.2.6. realizează un plan de dezvoltare a inteligenţei emoţionale
	1.2.7. realizează un plan de ameliorare a stimei de sine scăzute
	1.2.8. explică relaţia dintre stimă de sine şi imagine corporală
	1.2.9. îşi identifică punctele tari şi punctele slabe şi realizează planuri de îmbunătăţire a competenţelo'r
	1.2.10. identifică relaţia dintre caracteristicile personale şi comportamentele care favorizează succesul
1.3. demonstrează atitudini, abilităţi şi comportamente care promovează valorile sexualităţii	1.3.1.defineşte sexualitatea şi explică valorile sexualităţii
	1.3.2. recunoaşte şi evită presiunea negativă a grupului pentru implicarea în activităţi sexuale
	1.3.3. recunoaşte efectele unui act sexual neprotejat: BTS, HIV / SIDA, sarcini nedorite
	1.3.4. identifică semnele unei relaţii abuzive
	1.3.5. promovează un stil de viaţă responsabil
	1.3.6. analizează impactul familiei, culturii, religiei, mass-mediei asupra propriilor gânduri, sentimente, valori şi comportamente legate de sexualitate
	1.3.7. recunoaşte efectele unui act sexual neprotejat: bolile cu transmitere sexuală, HIV/SIDA, sarcini nedorite
	1.3.8. enumera avantaje şi limite ale modalităţilor de contracepţie
	1.3.9. analizează diferenţele de gen în percepţia sexualităţii
	1.3.10. identifică modalităţile de asistenţă în situaţii de abuz - medic, consilier şcolar, psiholog, părinţi
	1.3.11. proiectează un program de promovare a sănătăţii sexuale
	1.3.12. proiectează un program de prevenţie SIDA şi BTS

2. Responsabilitate socială şi deprinderi de relaţionare pozitivă

Competenţe generale	**Competenţe specifice**
2.1. demonstrează abilităţi de relaţionare pozitivă	2.1.1. identifică atitudinile negative faţă de sine şi faţă de ceilalţi
	2.1.2. aplică modelul comunicării pozitive în diferite situaţii
	2.1.3. identifică factorii care influenţează negativ o relaţie interpersonală
	2.1.4. aplică modalităţile de rezistenţă la presiunea grupului în diferite situaţii
	2.1.5. colaborează la activităţile de comun'c'are interpersoanlă
	2.1.6. identifică comportamentele potrivite ~ntr-o relaţie de prietenie
	2.1.7. evită formarea unor atitudini negative faţă de ceilalţi
	2.1.8. explică rolul regulilor în familie, şcg ilă şi societate
2.2. demonstrează abilităţi de rezolvare de probleme	2.2.1. defineşte ce este o problemă şi care si nt etapele rezolvării ei
	2.2.2. proiectează scopuri de viitor şi să aplice modelul rezolvării de probleme

	2.2.3. identifică etapele deprinderii de a spune NU
	2.2.4. evaluează criteriile stabilirii scopurilo.' - specifice, măsurabile, adecvate, planificate în timp, realiste'
	2.2.5. aplică criteriile de stabilire a scopurilbr în diferite situații
	2.2.6. explică care sunt factorii care influențează negativ rezolvarea unei probleme
2.3. aplică deprinderi de comunicare asertivă	2.3.1. identifică modalități asertive de comuhicare într-o situație critică
	2.3.2. aplică deprinderi de comunicare aserf vă într-o situație de cerere sau refuz
	2.3.3. descrie cum comunicăm acceptarea unui compliment şi cum facem un compliment
	2.3.4. explică cum inițiază, susține şi încheie o conversație
2.4. demonstrează abilități de management al conflictelor	2.4.1. identifică tipuri de conflicte
	2.4.2. descrie posibilele cauze ale conflictelor
	2.4.3. explică reacțiile la diferitele tipuri de conflict
	2.4.4. evaluează diferitele metode de rezolvare a conflictelor
	2.4.5. identifică etapele managementului cctflictelor
	2.4.6. aplică managementul conflictelor în situații concrete
	2.4.7. evaluează modul de aplicare a strategiilor de management al conflictelor în diferite situații

3. Prevenirea îmbolnăvirilor şi promovarea sănătății fizice şi mentale

Competențe generale	**Competențe specifice**
3.1. promovează un stil de viață sănătos	3.1.1. defineşte conceptul de stil de viață
	3.1.2. compară stilul de viață sănătos cu cel patogen
	3.1.3. proiectează un plan de dezvoltare a unui stil de viață sănătos
	3.1.4. abordează critic diversele influențe sociale legate de stilul de viață
	3.1.5. identifică efectele unui stil de viață patogen
3.2. demonstrează abilităâ de intervenție in scăderea comportamentelor de risc	3.2.1. defineşte ce este un comportament de risc
	3.2.2. dă exemple de comportamente de risc
	3.2.3. defineşte dependența psihică şi fizică
	3.2.4. analizează rolul influențelor sociale şi ale grupului în consumul de substanțe
	3.2.5. analizează consecințele sociale, psihice şi de sănătate ale consumului de alcool, droguri şi ale fumatului
	3.2.6. colaborează la realizarea unui proiect de prevenire a comportamentelor de risc ,
	3.2.7. inițiază activități de prevenire a comportamentelor de risc
	3.2.8. abordează critic reclamele la comportamentele de risc
3.3. demonstrează abilități şi metode de management al stresului	3.3.1. defineşte stresul
	3.3.2. identifică sursele de stres
	3.3.3. recunoaşte reacțiile emoționale, cognitive, comportamentale, fiziologice la stres
	3.3.4. analizează diferite metode de adaptare la stres
	3.3.5. recunoaşte rolul gândurilor şi emoțiilor ca indicatori ai stresului sau ai unei probleme ce trebuie rezolvată
	3.3.6. recunoaşte diferențele de intensitate în manifestările emoționale, cognitive şi comportamentale şi rolul lor în adaptare
	3.3.7. identifică cauzele stresului de examen
	3.3.8. elaborează un plan de adaptare la stresul de examen
	3.3.9. aplică metodele de adaptare la stres
	3.3.10. demonstrează abilități de management al stresului în situații concrete
3.4. promovează atitudini şi comportamente care previn dezvoltarea afectivității negative	3.4.1. analizează relația convingeri -emoții - comportamente
	3.4.2. identifică factorii care duc la formarea emoțiilor pozitive şi a celor negative, neplăcute
	3.4.3. analizează rolul gândurilor în formarea unor comportamente
	3.4.4. proiectează un program de pregătire pentru examene
	3.4.5. analizează consecințele unei gândiri negative şi a gândirii pozitive

4. Managementul învăţării

Competenţe generale	**Competenţe specifice**
4.1. analizează factorii implicaţi în învăţare	4.1.1. diferenţiază între factori interni şi factori externi implicaţi în învăţare
	4.1.2. descrie modul în care factori interni / externi au influenţat propria învăţare
	4.1.3. identifică modalităţi de neutralizare a influenţei negative a factorilor interni / externi asupra performanţelor
	4.1.4. explică relaţia dintre motivaţia intrinsecă şi motivaţia extrinsecă în învăţare
	4.1.5. realizează un profil al competenţelor şi intereselor şi explică modul în care acestea afectează atitudinea faţă de învăţare
	4.1.6. analizează interacţiunea dintre performanţa şcolară şi atitudinea faţă de învăţare
	4.1.7. analizează critic relaţia dintre emoţie şi performanţă
4.2. descrie caracteristicile stilului personal de învăţare	4.2.1. identifică aspectele care definesc un stil de învăţare
	4.2.2. explică relaţia de complementaritate între stilurile de învăţare şi identifică situaţii care solicită modalităţi specifice de învăţare
	4.2.3. descrie stilul personal de învăţare şi modalitatea preferată de prezentare a rezultatelor învăţării
	4.2.4. identifică punctele tari / slabe ale stilului personal de învăţare
	4.2.5. identifică modalităţi de dezvoltare a stilului personal de învăţare
4.3. demonstrează deprinderi eficiente de învăţare şi management al învăţării	4.3.1. identifică deprinderi de învăţare dobândite în diverse situaţii de învăţare
	4.3.2. utilizează tehnici eficiente de luare de notiţe
	4.3.3. descrie o varietate de deprinderi de management al învăţării care contribuie la succesul în liceu
	4.3.4. explică efectele pozitive şi negative ale stresului asupra performanţelor în învăţare şi utilizează tehnici de management al stresului pentru creşterea performanţelor
	4.3.5. explică rolul gândirii critice în învăţare şi prezintă metoda adoptată pentru analiza critică a unui text ce trebuie învăţat
	4.3.6. analizează rolul structurării materialului pentru performanţa în învăţare şi descrie modalităţi de organizare a acestuia
	4.3.7. descrie modalităţile eficiente de reactualizare a materialului
	4.3.8. explică rolul monitorizării în învăţare şi utilizează modalităţi de automonitorizare
	4.3.9. identifică resursele pe care şcoala le pune la dispoziţie pentru studiul individual şi posibilitatea de acces la acestea
	4.3.10. compară performanţele în învăţarea individuală şi cea de grup
4.4. demonstrează abilităţi de planificare a în văţării	4.4.1. identifică oportunităţi de învăţare pe care le oferă liceul şi importanţa lor pentru formarea personală
	4.4.2. realizează planuri educaţionale în funcţie de competenţele şi necesităţile personale de învăţare
	4.4.3. identifică modalităţile şi criteriile de selecţie a cursurilor opţionale
	4.4.4. discută rolul cursurilor opţionale şi a activităţilor extraşcolare în dezvoltarea personală
	4.4.5. compară modalităţile de pregătire superioară
	4.4.6. identifică oportunităţi şi contexte de învăre existente în fiecare ciclu de dezvoltare umană

Planificarea carierei

Competenţe generale	**Competenţe specifice**
5.1. identifică şi utilizează surse diverse de informare pentru explorarea oportunităţi/or de carieră	5.1.1. identifică surse accesibile de informare privind oportunităţile de muncă, dezvoltare personală şi implicare comunitară
	5.1.2. identifică modul de relaţionare a domeniilor ocupaţionale pe baza sistemului de clasificare a ocupaţiilor
	5.1.3. realizează un studiu al oportunităţilor de muncă specifice comunităţii

	5.1.4. abordează critic informațiile legate de oportunitățile de carieră în funcție de sursa lor
5.2. descrie caracteristicile personale implicate în planificarea carierei	5.2.1. identifică propriile competențe, deprinderi și domenii de interes
	5.2.2. explică relația dintre experiența de învățare, interese și competențe
	5.2.3. enumera deprinderile de învățare transferabile în muncă
	5.2.4. analizează adecvarea dintre stilul personal și opțiunea pentru o profesie
	5.2.5. descrie importanța abilităților de muncă individuală și în grup pentru realizarea sarcinilor profesionale ,
	5.2.6. descrie interacțiunea dintre stilul personal și locul de muncă
	5.2.7. analizează influența pe care o exerciți stereotipurile de gen asupra alegerii profesiei
	5.2.8. compară factorii interni și externi cart pot limita sau extinde oportunitățile de carieră pe care le ia în considerare o persoană
5.3. conturează o imagine realistă a lumii profesiilor	5.3.1. discută avantajele și dezavantajele alegerii profesiilor de interes
	5.3.2. stabilește traseele educaționale și cerințele de formare relaționate cu profesiile de interes
	5.3.3. compară diversitatea și caracteristicile profesiilor în diverse țări din Europa
	5.3.4. evaluează transferabilitatea competențelor între diverse profesii
	5.3.5. discută relația dintre profesie, ocupație și loc de muncă
	5.3.6. explică influența situației economice Și politice asupra oportunităților de muncă
	5.3.7. discută rolul șansei în construirea unei cariere profesionale
5.4. integrează planificarea carierei în cadrul mai larg al planificării vieții	5.4.1. stabilește relația dintre carieră și stil de viață
	5.4.2. identifică influența carierei asupra celorlalte roluri pe care le îndeplinește un adult
	5.4.3. descrie modul în care diverse modificări sau tranziții apărute în viața unei persoane influențează dezvoltarea carierei sau desfășurarea rolurilor
	5.4.4. include tranziția și schimbarea ca elemente normale ale procesului de dezvoltare a carierei
	5.4.5. realizează un plan de carieră de 5 ani, incluzând și expectanțe legate de modificarea rolurilor
	5.4.6. identifică modalități de educație și dezvoltare personală complementare muncii
5.5. demonstrează abilități de promovare a imaginii proprii în vederea realizării profesionale	5.5.1. elaborează diverse tipuri de curriculum vitae (CV)
	5.5.2. redactează scrisori de intenție
	5.5.3. identifică întrebări care pot să apară într-un interviu și prezintă într-o lumină favorabilă caracteristicile personale relevante
	5.5.4. demonstrează asertivitate în interviuri și dialoguri

SUGESTII METODOLOGICE

- metode interactive de grup: învățarea prin cooperare, învățarea prin descoperire, problematizarea, simularea, jocul de rol, brainstorming;
- discuții de grup și dezbateri;
- elaborarea și inițierea unor proiecte și portofolii, individual și în grupuri de lucru
- completarea unor fișe de lucru, chestionare;
- exerciții de ascultare activă;
- exerciții de exprimare emoțională;
- exerciții de luare de decizii;
- exerciții de comunicare asertivă și promovare personală;
- redactare de CV-uri și scrisori de intenție;
- comentarea unor texte, statistici, grafice, filme;
- comentarea și evaluarea unor situații problematice;
- exerciții de relaxare;
- realizarea genogramei familiei și studiul influenței stereotipiilor de gen;
- evaluarea intereselor, competențelor și experiențelor personale; *
- realizarea de planuri educaționale și de carieră;
- exerciții de rezolvare de probleme;

♦ studii de piață;
♦ realizarea unor interviuri.

CONȚINUTURI

1. Adolescența

Schimbările fizice, sociale şi psihice în adolescență
Rolul modelului şi al idealului în formarea unor valori personale

2. Stima de sine

Definirea stimei de sine
Relația imagine de sine - stimă de sine - cunoaştere de sine
Formarea stimei de sine pozitive şi a stimei de sine negative
Modalități de dezvoltare a stimei de sine
Inteligența emoțională
Mituri despre emoții

3. Sexualitatea

Valorile sexualității Metode contraceptive
Prevenirea HIV / SIDA Abuzul sexual

4. Deprinderile de relaționare pozitivă

Factorii care influențează negativ o relație
Mituri despre relații
Regulile în familie, şcoală, societate
Grupul şi dinamica de grup

5. Rezolvarea de probleme

Definirea unei probleme Factorii care influențează negativ rezolvarea unei probleme Etapele rezolvării unei probleme Aplicarea criteriilor de rezolvare a unei probleme la situații concrete Criteriile de stabilire a scopurilor

6. Stilul de viață

Comportamente sănătoase -comportamente de risc Stilul de viață patogen Alcoolul şi dependența de alcool Fumatul şi dependența de nicotină Drogurile şi dependența de droguri Rolul atitudinilor şi normelor sociale în adoptarea unor comportamente de risc -consum de alcool, fumat, consum de droguri

7. **Stresul şi managementul stresului**

Definirea stresului
Sursele de stres
Reacțiile la stres
Modalitățile de adaptare la stres
Etapele managementului stresului

8. Managementul timpului

Etapele managementului timpului Factorii care influențează negativ un management eficient al timpului Modalitățile de pregătire eficientă pentru examene

9. Prevenirea afectivității negative

Relația gânduri - emoții - comportamente
Impactul emoțiilor pozitive şi negative asupra planificării viitorului
Suicidul

11. Stil de învățare

Modalitățile de învățare
Tipuri de inteligență
învățarea individuală şi învățarea în grup
Stiluri de învățare complementare
Dezvoltarea stilului de învățare

12. Oportunități educaționale

Resursele educaționale ale şcolii Cursurile opționale Modalități de pregătire superioară Oportunități permanente de învățare şi dezvoltare personală

13. Oportunități de carieră
Surse.de informare
Sistemul de clasificare a ocupațiilor
Competențe transferabile
Caracteristicile profesiei
Trasee educaționale şi carieră
Diversitatea profesiilor
Profesie - ocupație - loc de muncă
14. Planificarea carierei
Experiență - interese - competențe
Abilități de muncă
Stilul personal în profesie
Stereotipii de gen în alegerea profesiei
Rolul şansei în dezvoltarea carierei
Tranziția în carieră
Carieră şi stil de viață
Planul de carieră
15. Promovare personală
Curriculum vitae Scrisoarea de intenție Interviul de angajare
10. Strategii eficiente de învățare
învățarea eficientă Factorii implicați în învățare Tehnici de organizare a materialului Modalități de prelucrare activă a informației Strategii de studiu Monitorizarea învățării Strategii de planificare

ANEXE:

FIŞE DE LUCRU PENTRU ELEVI

FIŞAI

ETAPELE PROIECTĂRII ACTIVITĂȚILOR DE CONSILIERE

/. *Definirea problemei* . f
2. *Descrierea problemei*
3. *Factori de formare şi dezvoltare a problemei*
4. *Factori de menținere şi de activare a problemei*
5. *Planul de intervenție*

- Obiectiv de lungă durată:

Obiective specifice:	Strategie de intervenție:	Activități:
1.....................	*a)*....................	
2.....................	*b)*.................... *a)*.................... *b)*.................... *c)*...........................	
3,4,5		

6. Evaluarea eficienței intervenției

FIŞA 2

FIGURA GEOMETRICA

FIŞA 3

ASTĂZI MA SIMT

Desenează expresia cea mai potrivită a feței tale pentru starea emoțională pe care o simți acum!

FIŞA 4

CUM AR ARĂTA EMOȚIILE MELE DACĂ LE-AŞ VEDEA!

Desenați starea emoțională pe care o trăiți în acest moment, printr-un obiect sau fenomen!

FIŞA 5

PUNCTE TARI ŞI PUNCTE SLABE

A. Punctele mele tari sunt..

B. Punctele mele slabe sunt...

C. Oportunităţile mele sunt

D. Ameninţările sunt...

E. Alege o abilitate, o competenţă, notată la punctul B şi realizează un plan de dezvoltare a acesteia:

FIŞA 6

CINE SUNT EU?

Completează următoarele fraze:

Oamenii de care îmi pasă cel mai mult sunt......

Mă simt mândru de mine pentru că.........

Oamenii pe care îi admir cel mai mult sunt....

îmi place mult să.......

îmi doresc să.....

Unul dintre cele mai bune lucruri făcute de mine este......

Mi-ar plăcea să devin.......

îmi propun să.....

Prefer să..........decât să........

Ştiu capot să..........

FIŞA 7

AFIŞUL MEU PUBLICITAR!

Cum ar arăta un afiş publicitar despre tine!

FIŞA 8

Filmul care ti-a plăcut cel mai **mult**

FATA UMANA

Cea mai interesantă idee pe care am auzit-o

Cel mai frumos lucru pe care l-am văzut

Cartea pe care ai citit-o recent şi care ţi-a plăcut cel mai mult

Muzica preferată

Cea mai fericită zi din viata mea

Cel mai urât lucru pe care l-am văzut sau auzit

Mâncarea preferată

Cel mai înfricoşător moment din viaţa mea a fost

FIŞA 9

VALORILE MELE

Aşează în ordinea importanţei (de la cea mai importantă la cea mai puţin importantă) valorile prezentate mai jos. Care este cea mai importantă valoare pentru tine? Pe a doua coloană ordonează valorile aşa cum ar răspunde prietenul / prietena ta cea mai bună.

EU PRIETENUL MEU / PRIETENA MEA

□ □ A avea bani să-mi cumpăr ceea ce-mi doresc

□ □ A avea o prietenă / un prieten *

Q □ A merge în excursii pe munte

□ □ A avea mulţi prieteni **r**

Q □ A citi multe cărţi preferate

□ □ A avea note mari

□ □ A fi un bun sportiv

- □ A fi în pas cu moda
- □ A-mi dedica timpul dezvoltării mele spirituale
- □ A fi de ajutor prietenilor şi familiei

FIŞA 10 **CEL MAI INTERESANT LUCRU SUNT EU!**

Elevii să realizeze un colaj care să cuprindă următoarele date:

Numele:	Lucrurile care NU îmi plac:
Vârsta:	•
înălțimea:	•
Culoarea ochilor:	•
Culoarea părului:	
Ziua de naştere:	Aceste lucruri le fac EU cel mai bine!
CE ÎMI PLACE:	• •
Mâncarea mea preferată:	•
Culorile mele preferate:	•
Sportul meu preferat:	
Materiile preferate:	

FIŞA 11

DACA ...

Completați următoarele propoziții:

DACĂ AŞ FI...

Dacă eu aş fi....

Dacă aş fi floare aş fi ... Dacă aş fi animal aş fi ... Dacă aş fi culoare aş fi ... Dacă aş fi jucărie aş fi ... Dacă aş fi actor aş fi ...

Dacă aş fi vedetă aş fi Dacă aş

n veaeia aş 11 ... , fi instrument muzical aş fi Dacă aş fi sportiv aş fi ...

CLASA MEA...

Dacă clasa mea ar fi...

O maşină, ar fi ... O mâncare, ar fi ... Un film, ar fi ... O floare, ar fi ... O entisiune TV, ar fi O materie, ar fi ... O profesie, ar fi ... O melodie, ar fi ... Un animal, ar fi ...

FIŞA 12

EU ŞI CEILALȚI - ROLURI, REGULI ŞI RESPONSABILITĂȚI Roluri **Reguli**

Responsabilități Rolul de prieten /prietenă ....---------......--------- -------......-------------------

Rolul de coleg /colegă

Rolul de nepot / nepoată

Rolul de fiu / fiică

Rolul de frate / soră

Rolul de elev /elevă

Rolul de prieten / prietenă într-o relație de iubire

DIPLOMA MEA

Completează spațiile goale din diploma ta:

FIŞA 13

Cea mai importantă realizare din viața mea ..

Cel mai important succes din viața me» ...

Cel mai important eveniment din viața mea .

Cel mai important obiectiv realizat ..

Cea mai importantă decizie pe care am luat-o

Cele mai importante persoane din viața mea .

FIŞA 14

CHESTIONARUL DE STIMĂ DE SINE

Evaluează fiecare afirmație în funcție de criteriile notate (sunt în total dezacord - foarte de acord).
Interpretarea acestui chestionar se face numai individual, de către fiecare elev în parte.
Chestionarul este numai o modalitate de introspecție!

	Sunt în total dezacord	**Nu sunt de acord**	**De acord**	**Foarte de acord**
Simt că am multe calități bune.				
Câteodată mă simt nefolositor (nefolositoare).				
Simt că sunt o persoană de valoare cel puțin la egalitate cu ceilalți.				
Aş dori să am mai mult respect față de mine însumi.				
Sunt capabil să fac lucruri la fel de bine ca şi ceilalți oameni.				
Câteodată mă gândesc că nu sunt bun (bună) de loc.				
Am o atitudine pozitivă față de persoana mea.			▪ y	
Simt că nu am prea multe motive să fiu mândru (mândră) de mine însumi.		**y**		
In general sunt satisfăcut(ă) de mine însumi.				
In general sunt înclinat(ă) să cred despre mine însumi că dau greş în ceea ce întreprind. •		**X**		

FIŞA 15

EMOȚIILE ŞI STIMA DE SINE

Când mă simt...	**Cred despre mine**...
Bucuros Supărat Nervos încântat Nemulțumit Izolat Mi-e frică	

FIŞA 16

CAREUL

Acest exercițiu facilitează comunicarea dintre voi. Pentru acest scop, căutați câte trei colegi care să aibă caracteristicile înscrise în fiecare cadran.

îi place înghețata	**Joacă fotbal**	**. îi place culoarea roz**	**Merge des pe munte în excursii**
Esta pasionat de informatică	**Are mulți prieteni**	**Citeşte literatură SF**	**Nu fumează**
Pictează în timpul liber	**Şi-ar dori să piloteze un avion**	**Face mult sport**	**îi place să mănânce pizza**

Colecționează obiecte vechi	**Ascultă muzică retro**	**Are ochii verzi**	**Fste îmbrăcat/ă cu o bluză de culoare albastră**

FIŞA 17

CONSECINȚE

Notați posibilele consecințe ale următoarelor probleme:

Problema

Consecințe

Scrierea pe pereți
Lovirea unui coleg
Dacă iei ceva ce nu-ți aparține
Dacă arunci în colegi cu un creion sau pix
Dacă jigneşti sau vorbeşti urât cu un coleg
Dacă falsifici notele din carnet
Dacă iei ceva din magazin fără să-1 plăteşti
Mergem pe terenul de joacă fără să anunțăm părinții
Un coleg a spus ceva urât despre mine şi vreau să-1 bat
Mă uit în geanta colegului
Vreau să îi iau pixul colegului
Un coleg te convinge să fumezi cu el

FIŞA *l*

DECIZIA DE CARIERĂ

Criteriile trecute în tabelul de mai jos te ajută să compari opțiunile tale de carieră. Completează mai întâi rubricile din coloana I şi bifează apoi în dreptul opțiunii care valorifică acele caracteristici. La sfârşit vei avea o imagine complexă a gradului de compatibilitate dintre opțiuni şi caracteristicile personale.

	OPȚIUNEA 1	**OPȚIUNEA 2**	**OPȚIUNEA 3**
A. Interesele mele 1. 2. 3.			
B. Valori de muncă 1. 2. 3. 4. 5. 6.			
C. Deprinderi 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.			
D. Nivel educațional pe care intenționez să-l ating 1. 2.			

E. Stil de viață dorit 1. 2. 3. 4. 5.			
F. Alte nevoi / dorințe 1. 2. 3. 4.			

<?#£

o toi

SI

QQ092

ooon

■■*tfe-*